



FACULTAD DE EDUCACIÓN
-CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO-

Grado en Pedagogía

Trabajo Fin de Grado

MEMORIA HISTÓRICA E IDENTIDAD NACIONAL

A RAÍZ DEL «DESASTRE DE 1898»

Estudiante: Carlos Sanz Simón

Tutora: Teresa Rabazas Romero

Departamento: Teoría e Historia de la Educación.

Fechas de defensa:

Ante la Tutora: 18 de junio de 2015.

Ante el Tribunal: 1 de julio de 2015.

Madrid, junio de 2015.

Tabla de contenido

1. Resumen.....	3
2. Introducción	4
3. Justificación	6
4. Objetivos	7
5. Desarrollo.....	8
5.1. Marco conceptual	8
5.1.1. Memoria histórica	8
5.1.2. Identidad nacional	12
5.1.3. Historia	15
5.2. Antecedentes	18
5.3. Profundización histórica	23
5.3.1. Primera fase: Regeneración nacional y reforma educativa, 1898-1923	23
5.3.2. Segunda fase: La dictadura de Primo de Rivera, 1923-1930: los orígenes del «nacionalcatolicismo»	46
5.4. Prospectiva	56
6. Reflexión crítica.....	57
7. Referencias bibliográficas	61
8. Otros índices	64
8.1. Índice de gráficos	64
8.2. Índice de cuadros	64
8.3. Índice de fotografías	64

1. RESUMEN

El primer tercio del siglo XX en España estuvo protagonizado por el contraste político. Partiendo del denominado “desastre de 1898”, la gran parte de este periodo se caracterizó por el traspaso de poder entre conservadores y liberales, quienes mostraron un intercambio de políticas educativas, dejando entrever la concepción de la memoria histórica y de la identidad nacional española que querían impregnar en la sociedad española. Todo ello hasta que llegara Primo de Rivera, en 1923, quien con su intención de reducir el analfabetismo tendría que ver frustradas sus aspiraciones de permanecer en el poder.

PALABRAS CLAVE

España, desastre de 1898, memoria histórica, identidad nacional, historia.

ABSTRACT

The first third of the 20th century in Spain was marked by the political contrast. Starting with the so-called “1898’s disaster”, the majority of this period was characterized by the transfer of power between conservatives and liberals, who showed, amongst other things, an exchange of educational policies, letting show the conception of the Spanish historical memory and national identity they wanted to introduce in the society. This is what happened until the arrival of Primo de Rivera, in 1923, whose intentions of increasing the literacy rate frustrated him in power.

KEY WORDS

Spain, 1898’s disaster, historical memory, national identity, history.

2. INTRODUCCIÓN

A medida que se asientan los cimientos de la personalidad, se configuran múltiples elementos que constituyen nuestros rasgos y que definirán nuestra forma de ser, actuar y pensar. En todo este proceso, juega un papel fundamental la memoria. Los reductos del pasado –tanto vivido como contado– son los que configuran nuestra percepción de lo ocurrido y de nuestro propio ser. En definitiva, nos configuran a nosotros, porque somos tiempo: somos lo que nos ha pasado.

Por tanto, la memoria ejerce un papel fundamental en el desarrollo humano. Sin embargo, ésta no es una unidad sólida y fija, sino que corresponde a diferentes ámbitos de la vida que convergen para constituirla.

En este trabajo, se hará énfasis en la memoria histórica, un colectivo de hechos y recuerdos que han sido transmitidos desde hace varios siglos y que han viajado con las generaciones hasta nuestros días. No obstante, no siempre han sido transmitidas de la misma manera, lo que ha desembocado en la concepción de una memoria histórica diferente e intransferible para cada persona.

Pero la memoria tiene además una función de desarrollo que deriva en la identidad. Somos lo que nos ha pasado, y ello implica crear y desarrollar una identidad que en el marco de la memoria histórica derivará en una identidad nacional. España será el epicentro sobre el cuál girará la conformación de nuestra memoria histórica y por ello, de nuestra identidad nacional. Habrá sitio también para la disciplina fundamental encargada de transmitir estos saberes: la Historia, y también sus profesionales, que han sido los responsables no sólo de transmitirla, sino de permitir que ésta adopte un corpus teórico y disciplinar que la convierten en un saber humano tan potente como delicado. La facilidad de caer en su manipulación y tergiversación hacen de la Historia una moneda de cambio para los sistemas educativos de los estados-nación que utilizaron esta disciplina para conformar sus respectivas identidades.

En definitiva, un proceso complejo y profundo que ocurre en cada persona, y por ello radicalmente distinto en cada uno. Los mismos hechos pueden ser transmitidos de formas tan diversas que pueden dar resultados muy variados. La Historia es, por tanto, un instrumento al servicio del ser humano, pero tan frágil que abordada sin una mínima meticulosidad puede tener resultados devastadores.

La estructura del presente trabajo se conformará inicialmente con un marco conceptual de los términos más relevantes del tema: memoria histórica, identidad nacional e historia. Posteriormente, se procederá a una contextualización de los antecedentes de la época para poder comprender la etapa seleccionada, en este caso, se parte del denominado «Desastre de 1898» hasta finalizar con la dictadura de Primo de Rivera en 1930. Se procederá por tanto

al desarrollo del grueso del desarrollo, y se dará fin con las pertinentes reflexiones críticas tras la finalización del corpus teórico.

El tema ha sido escogido dada la aparición de la memoria histórica y la identidad nacional en los diferentes discursos de la actualidad, que hacen de la misma un punto de interés común. Los medios de comunicación, las sesiones políticas y las conversaciones informales se encuentran a menudo plagadas de este concepto. Las continuas referencias a nuestro pasado histórico como nación se simbolizan frecuentemente como una herida abierta difícil de cerrar. Alusiones a una identidad diversa en un mismo país, promueven la elección de este tema.

Los orígenes de la memoria histórica y su correspondiente identidad nacional fijan la conformación de los estados-nación. Y en diferentes momentos de nuestra historia, ambos conceptos aparecen en momentos de coyuntura general: periodos de crisis que atraviesan a nuestro país y que nos llevan a replantearnos cuáles son nuestros orígenes, quiénes somos como nación, quiénes somos como españoles.

Inevitable referencia merece por tanto la Historia, la disciplina que refleja nuestros orígenes y nuestro trayecto a lo largo del espacio y del tiempo. Un saber que resulta inseparable para hablar de los dos conceptos que protagonizan este trabajo.

Sin embargo, nuestra identidad nacional no ha sido la misma a lo largo de la historia. Diferentes acontecimientos han repercutido profundamente en este concepto, y por ende en el de memoria histórica. Esto no ha hecho sino propiciar vertiginosos cambios que desde los diferentes sistemas políticos han condicionado nuestro propio sentir como nación.

Uno de los papeles fundamentales dentro de este proceso lo ha tenido la educación. El sistema educativo, como transmisor de nuestra Historia y nuestros valores, ha sido el principal instrumento para la configuración y conformación de nuestra identidad, con sucesivas referencias a la memoria histórica de España. En función del momento, la educación ha transmitido la historia de una manera determinada, y es por ello por lo que la identidad ha variado tanto a lo largo del tiempo.

Tal y como se ha apuntado, los momentos de crisis nos llevan al replanteamiento de estos conceptos, y es sin duda, el desastre de 1898 uno de los más trascendentales. La pérdida de las últimas colonias de España fue concebida como el último eslabón de un periodo decadente de nuestro pasado. A partir de aquel año, diversas generaciones de intelectuales se preguntaron cuál era verdaderamente nuestra identidad nacional. Y precisamente será este momento desde el cual arranque este exhaustivo trabajo que responderá a cuál fue entonces nuestra identidad y qué papel tuvo la educación en dicha conformación, hasta llegar a la dictadura de Primo de Rivera, que finalizaría en 1930.

3. JUSTIFICACIÓN

A lo largo del presente periodo formativo, se desarrollan una serie de competencias que resultan cruciales, entre otros aspectos, para la realización del presente trabajo. Las competencias son tanto generales como transversales.

En primer lugar, dentro de las competencias generales, la realización del presente Trabajo de Fin de Grado permite comprender los referentes teóricos, políticos y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación en un periodo histórico concreto y en lo relativo a los conceptos abordados. En consecuencia, permite comprender los referentes históricos más influyentes que se derivan de la época.

Por ello, se podrá comprender la complejidad del fenómeno educativo y la contribución de diferentes disciplinas, como la historia en este caso. Además, se producirá un acercamiento a los elementos del currículo en la etapa seleccionada pudiendo ejercer un contraste con otros países.

En segundo lugar se encuentran las competencias transversales, que contribuyen a la adquisición del sentido ético de la profesión. Para ello, resultará fundamental la capacidad de trabajar de forma independiente, impulsando la organización y favoreciendo el aprendizaje autónomo y prolongado, así como la labor constante y diaria que requiere.

No obstante, ello también permite la valoración del trabajo en equipo como un valor indispensable para el futuro profesional próximo. Trabajar en equipo implica enriquecerse de la cooperación y coordinación de un aprendizaje grupal y significativo que se materializa con la continua confrontación de opiniones e impresiones sobre un trabajo común. Esto, en cambio, no ocurre con la realización de un trabajo de forma individual.

Otro de las competencias fundamentales a reflejar será el procedimiento de recogida de información histórica mediante el cotejamiento de libros, artículos y revistas, entre otros.

Además, conocer la evolución del sistema educativo formal permitirá tener una visión retrospectiva de la educación de la época y poder profundizar en sus características fundamentales respecto a la terminología que concierne al tema objeto de estudio.

Todo ello se ve complementado también con el conocer y analizar el contexto social y política, así como la dimensión social de la conformación de la memoria histórica y la identidad nacional en la España a raíz del «Desastre de 1898» y durante el primer tercio del siglo XX.

4. OBJETIVOS

La educación, como herramienta que construye ciudadanos, es un medio para la generación de la identidad nacional. Por ello, los diferentes gobiernos de la época seleccionada han llevado a cabo reformas que han dejado entrever cuáles fueron las directrices que trazaron para conformar una identidad nacional determinada. A través de estas medidas y modificaciones, se detectan los elementos que contribuyeron a generar una ciudadanía española con un sentir respecto a la nación generado intencionalmente.

Por ello, el objetivo general de este trabajo será identificar los elementos principales que promueven la identidad nacional desde el ámbito educativo. Esto es, señalar los medios gracias a los cuales se inculcaba una idea de España determinada para desembocar en una identidad nacional concreta, y que se dejan entrever con las reformas acometidas por los ejecutivos de la época.

Por tanto, se plantea realizar un recorrido histórico dividido fundamentalmente en dos fases. La primera, abarcará de 1898 hasta 1923, y la segunda, desde este año hasta 1930. Todo ello, contextualizado con unos antecedentes y una prospectiva que dejará entrever la base que justifica la situación de partida, y la línea de futuro que se sigue en el futuro.

A nivel específico, los objetivos son los siguientes:

- Definir los conceptos de memoria histórica, identidad nacional e historia.
- Profundizar en currículo de historia la identidad española.
- Detectar y detallar la presencia de la historia desde el pensamiento político e intelectual.
- Identificar y señalar las distintas reformas educativas del regeneracionismo español y en la dictadura de Primo de Rivera y comparar la evolución del concepto de identidad nacional.
- Determinar los condicionantes de la memoria histórica en la configuración de los valores patrióticos de nuestro país.
- Reconocer el valor de la historia como disciplina en la conformación de la memoria e identidad nacional de España.

5. DESARROLLO

Como punto de partida, para abordar la «Memoria histórica e identidad nacional a raíz del desastre de 1898», se han de aclarar los conceptos clave que conforman el grueso del contenido y que permitirán esclarecer el desarrollo del mismo.

Posteriormente se procederá a la contextualización del momento histórico seleccionado, teniendo en este caso como punto de partida el denominado «Desastre de 1898».

5.1. Marco conceptual

La memoria histórica y la identidad nacional, son dos términos interdependientes e interconectados puesto que “la identidad es imposible sin la memoria” (Rosa, Bellelli y Bakhurst, 2000, p.43). A través de un concepto llegamos al otro, ya que ambos forman un proceso.

¿A qué evoca cada término? La memoria, en primer lugar, evoca al recuerdo, al pasado; y la identidad al reconocimiento y la conciencia. Pero como es lógico, una persona no puede reconocerse si no sabe quién es, de dónde viene. Por ello, se dedica una descripción en profundidad de cada uno de los términos.

Junto a estos términos se hablará también de la Historia y su papel dentro de este proceso.

5.1.1. Memoria histórica

La memoria histórica supone la referencia a la existencia de un pasado común que es compartido por un colectivo. Este conjunto de recuerdos compartidos conforma un denominador común en los antecedentes de un grupo, o en el presente caso, de una nación.

Una narración construida desde el presente, con fines de interpretación del pasado a partir de criterios normativos y valorativos, seleccionando por su significación los recuerdos de hechos vividos o recibidos por transmisión social, y que sirve para configurar las identidades del grupo, su ideología o visión del mundo, proyectándolas en la pugna por la propia afirmación y por la hegemonía frente a otros grupos. (Erice, 2008, p. 77)

La presencia del pasado en cada individuo, supone un acervo de recuerdos que conforman su memoria. La memoria histórica supone echar la vista atrás hacia un pasado compartido con un colectivo. Por ello, para hablar de una memoria histórica, se hace preciso pasar de una memoria individual a una memoria colectiva. Esta última consta de los reductos históricos que pertenecen a un grupo social al cual le han sido transmitidos y este grupo coincide en la aceptación de un pasado compartido que sería su marco de referencia común.

Por tanto, la memoria histórica juega con los tiempos. Parte del presente para indagar en un pasado que le ha sido transmitido de forma colectiva. Agentes de transmisión de la memoria colectiva como el sistema educativo y la institución familiar, se encargan de trasladar dicha

colección de recuerdos al individuo. A partir de dichos recuerdos, la memoria propicia la conformación de la identidad. Tanto la memoria histórica como la identidad nacional son dos conceptos inseparables por ser uno consecuencia del otro, y encontrándose ambos enmarcados dentro de la historia.

Así lo reflejan Rosa, Bellelli y Bakhurst (2000), quienes señalan que en el proceso de conformación de la identidad, lo primero que ha de considerarse son los recuerdos del pasado, concibiéndolos como la base para que el sujeto pueda considerarse un ejemplar, y que pueda crear su propia identidad a partir de la conciencia (p. 43). Se vuelve por tanto a la idea de que para conformar una identidad se ha de partir del pasado. En otras palabras, para que una persona sepa quién es respecto a su nación, ha de recurrir primero a su memoria histórica.

El pasado nos es conocido gracias a las fuentes históricas que son “todo aquello que pueda proporcionarnos información del pasado” (Anadón, 2001, p. 153). Las fuentes son las pruebas de la existencia del pasado, que corroboran la consecución de los acontecimientos. Son, en definitiva, un recurso material que conlleva un mensaje al presente y que permite mirar al pasado con mayor precisión. Dentro de las fuentes existen diferentes variedades que conforman su tipología. Respecto a ello, la profesora Anadón expone que las fuentes pueden ser primarias (dejadas por una sociedad en un momento determinado) y secundarias (elaboradas a posteriori), y que a su vez existen tres posibles fuentes: el documento escrito, el documento oral y los documentos iconográficos (pp. 153-162). Al hablar de documentos escritos estos se pueden ejemplificar con obras literarias, registros, diarios, manuscritos o cartas que son conservados y que bien originales o transcritos, se mantienen en la actualidad o se da constancia de ellos. El documento oral hace referencia a los testimonios que son trasladados de generación en generación como historias y leyendas, las cuales copan este género de fuente histórica. Por último, las fuentes iconográficas aluden principalmente a la fotografía, un recurso relativamente joven y que garantiza la fiabilidad de la representación de cada momento por su carácter inmediato e instantáneo.

A modo de reflexión, el documento oral podría ser más susceptible de ser modificado dado su carácter vivo y no registrado, que puede dar pie a influencias y modificaciones por darse «de boca en boca». Además, importante mención merecen por tanto las nuevas tecnologías. El incuestionable avance de las mismas permite dejar constancia de los hechos con mayor rapidez con medios que permiten reproducir fuentes de prácticamente todo lo que ocurre a cada momento. A dichas fuentes, se puede proponer el cine.

El cine constituye para el historiador una fuente de información primaria de la que no puede desentenderse. Lo mismo con respecto a sus derivados y descendientes –la televisión, el vídeo, la web multimediática...–. Una fuente a añadir a las fuentes clásicas, objeto de su valoración e interpretación. También el Cine enseña la Historia. Se puede decir que es una

fuerza instrumental de la ciencia histórica, ya que refleja los hechos y las mentalidades de una determinada época. Ayuda a comprender los cambios producidos, dando pie a que las personas se expliquen ante los acontecimientos, tiéndolos de su humanidad, en un contexto no inventado ni irreal. En palabras de Joris Ivens, el Cine pone al descubierto las “verdades profundas” de la colectividad. (Zubiaur, 2005, pp. 218-219)

Además, otra fuente a considerar sería el arte. La pintura, la escultura y la arquitectura suponen vestigios que han existido a lo largo de los siglos y que datan de aspectos de diversa índole: costumbrista, mitológico, político, religioso o social entre otros. Con diferentes vertientes, técnicas y momentos, el arte ha perdurado en el tiempo y en el espacio, otorgando información que ha alimentado a la historia y por ende a la memoria.

Por otra parte, conviene distinguir el concepto de memoria histórica con otros conceptos que como la Historia, pueden fácilmente dar lugar a confusión. Al hablar de memoria se hace una referencia inmediata al concepto de historia. Sobre esta distinción hacen hincapié Carretero, Rosa y González (2006), aludiendo al elemento común de ambas: el pasado. Sin embargo, la historia va más allá de lo que el individuo rememore, teniendo como imperativos la veracidad, la investigación activa, la descripción y explicación. Sin embargo, la memoria histórica tiene un carácter dinámico que deja lugar al olvido, motivo por el cual es susceptible de ser objeto de ambición por determinados grupos sociales. Ocupar el vacío del olvido resulta un atractivo objetivo, ya que da lugar a las diferentes manipulaciones y distorsiones que sobre ella pueden hacerse. En principio, la historia no contemplaría esta opción, procurando mediante su ejercicio de indagación y verificación, evitar la existencia de vacíos dejados en manos de aquellos que quieren alterarla (20-22).

Cuando los actos del recuerdo son al mismo tiempo actos de habla referidos a experiencias propias del hablante, hablamos de memorias individuales; cuando se refieren al pasado del grupo, las llamamos memorias sociales, y si estas últimas cumplen algunos requisitos las llamamos historia. (Rosa, Beilelli y Barkhust, 2000, p. 45)

En definitiva, la historia requiere de una serie de condiciones que en principio, la memoria histórica, no tiene por qué recoger. Por este motivo, la memoria histórica resulta un concepto sumamente complicado dado el amplio abanico de interpretaciones de los delicados recuerdos del pasado.

Papel importante recibe el olvido, vacíos de recuerdos que representan un elemento diferencial de la memoria histórica: la incapacidad de abarcar un hecho al completo. Por tanto, la memoria histórica da lugar a lagunas, a silencios. La incapacidad para recoger todo un campo amplio y unitario del espacio se convierte en una necesidad a cubrir por la disciplina histórica, que pretende dotar de rigor a los acontecimientos y buscar los elementos que acaben con la incertidumbre que generan los silencios en la historia, y que utilizados por

determinados sectores, pueden dar lugar a ideas equívocas. Por ello, la memoria histórica es un concepto que ocupa la actualidad social y política.

Es comprobable, en efecto, el interés de todo poder por controlar la creación de su propia memoria, se trate de un Estado, de una institución o de un equipo de fútbol. Quien tiene el poder del relato y del discurso, y en las sociedades con escritura el poder del alfabeto, es quien monopoliza la voz que crea memoria. Se trata de un poder relacionado con el poder político, o que incluso es parte del mismo poder político. (Pérez, 2005, p. 3)

En esta reflexión, el autor pone de relieve la idea de que la memoria histórica es un elemento codiciado por el poder, e incluso considerado como parte de ese mismo poder político. Respecto al olvido, el mismo Pérez (2005) apunta que “si la memoria es una construcción política, en su elaboración adquiere un protagonismo crucial el poder, porque despliega, como parte de su dominio, la capacidad de crear memoria –y de crear también olvidos–” (p. 3). Se incide nuevamente en la idea de que el poder político también puede tener entre sus intereses la creación y gestión del olvido.

Por otra parte, se ha de considerar el error al recordar, que supone otro «talón de Aquiles» para la memoria histórica, que requiere de confianza ante las fuentes, como un ejercicio de fe. No obstante, el pasado no se ve únicamente modificado por una clara intencionalidad de manipulación y tergiversación.

Sobre este aspecto reflexiona Pérez (2005), “el pasado, en cuanto pasado, por definición no es repetible, pero se confunde para nosotros con lo que se nos ha transmitido del mismo y se inserta en nuestra memoria como parte de nuestra identidad” (p. 9). Es decir, en ocasiones puede tenderse a recoger el pasado como si se hubiera vivido, cuando simplemente ha sido transmitido. Por no haber sido vivido puede dar lugar a cierto escepticismo y la opción de que algún recuerdo haya podido no ocurrir –o no ocurrir tal y como se ha transmitido– puede derivar en una trascendencia que acabará siendo objeto de crítica.

En esta línea, Murado (2014), señala que “los avances de la psicología cognitiva en las últimas décadas han sido devastadores para la credibilidad de nuestra memoria y, en consecuencia, la de todas las fuentes históricas” (p. 29). De ello se infiere que los recuerdos pueden llegar a los individuos alterados, principalmente, por errores humanos como confundir lo que se imagina con lo que realmente se vive y de lo cual se ha sido testigo. Ello ahonda profundamente en la idea de la debilidad del concepto de memoria histórica, por aspectos biológicos y clínicos de patologías que afectan a la memoria como es el caso del Alzheimer. Se convierte en algo cuestionable ya que generalmente no se tiene constancia del perfil biológico de aquellos quienes recogieron las fuentes, ni se estuvo presente en los acontecimientos que se datan.

5.1.2. Identidad nacional

En el proceso de conformación del individuo, el segundo elemento en cuestión es la identidad nacional. Esta, a grandes rasgos y como se verá a continuación, puede entenderse como la forma en que un individuo se comprende a sí mismo respecto a su país, en este caso España.

La identidad nacional es un proceso histórico y geográfico, dinámico y en constante transformación, en otras palabras: está sujeta a cambio. Es construida por los individuos y diferentes grupos sociales que nacen o viven en un territorio mediante el discurso ideológico homogeneizador y reproductor del imaginario nacional. (Arias, 2009, p. 7)

El concepto de identidad nacional por tanto es variable en función de la sociedad y del momento histórico al que se haga referencia. Como elemento común, la identidad nacional hace referencia a la conciencia común de identificación, es decir, está construida por los individuos y por tanto presente en ellos, si bien no en todos de la misma manera. La identidad nacional comprende un entramado de variables que puede manifestarse de forma plural en una misma sociedad, siendo por tanto un concepto que atañe muy especialmente a la sociología.

Como concepto sociológico, el término «identidad» sirve para entender los lazos que nos unen a otras personas, así como los que nos vinculan a una determinada cultura. El término «identidad» se refiere a la igualdad (del latín *ídem*, el mismo, y también del latín *identitas*, o idéntico), y destaca la cualidad o condición de ser el mismo, y la idea de continuidad. (Macionis y Plummer, 2011, pp. 192-193)

Atendiendo a esta definición, el concepto de identidad nos lleva necesariamente al ser y sus relaciones. Al concretar el término como identidad nacional se refiere por tanto a la relación que tiene el ser respecto a su nación. De ello se infiere que sea un término fuertemente ligado a la política, dada su condición de agrupar la identidad de todas las personas que conforman un país, aunque los casos son variados. Causa de ello es fundamentalmente la influencia y los matices que vierten la política o la cultura.

La movilización de un colectivo en torno a determinadas señas compartidas de identidad –la lengua, la religión, la etnia, algunas prácticas culturales– se convierte en algún momento en reivindicación de personalidad política. Éste es el sentido de los movimientos y partidos nacionalistas que en su mayoría aspiran a la construcción de su propio estado. (Vallès, 2010, p. 157)

Gracias a esta reflexión, se concluye que la identidad nacional responde a un amplio abanico de opciones en función de las variables que se pongan en juego. Está compuesto por múltiples elementos, principalmente culturales, que la conforman. Por ello, hasta incluso en un mismo país pueden darse diversas identidades, lo cual puede desembocar en fines políticos nacionalistas que ensalcen los rasgos distintivos de su identidad respecto al resto de la nación

de la que forman parte. Son múltiples las casuísticas que se pueden encontrar y varían en función del país que se aborde.

Sobre ello, el propio Vallès (2010) alude haciendo referencia a la dificultad de encontrar una entidad estatal única y una sola identidad nacional asumida por todo un país, ya que en la mayoría de los casos, la población expresa una adhesión a identidades colectivas diferentes como ocurre en países como España, el Reino Unido o Bélgica, y lo cual no excluye casos de identidades nacionales asumidas por la mayoría de un país. Serían los casos de países como China, Taiwán o Singapur (pp. 158-159).

Por otra parte, el proceso de conformación de la identidad no responde a una línea estática. “La formación de la identidad nacional, como un proceso social, un elemento dinámico y en constante cambio, dentro del cual existen numerosas posibilidades, no un único camino posible” (Vicente y Moreno, 2009, p. 20). Puesto que está sujeta a cambios, tiene que ver con la historia, concepto que por tanto también se convierte en fundamental para hablar de identidad nacional. Las diferentes épocas de la Historia de España traen consigo diferentes concepciones y configuraciones de la identidad nacional, no permitiendo ser considerarla como un constructo estático y rígido. La identidad nacional varía, según el momento y según la memoria histórica que se haya transmitido. En función de los recuerdos, hechos, fuentes y testimonios que lleguen a un individuo, este puede generar una identidad muy distinta a otra persona de similares características, pero diferente pasado.

En la actualidad, “estamos ante un proceso evolutivo, dinámico y complejo, que forma parte de los procesos de socialización que vinculan las prácticas cotidianas de los individuos, mediante la diversidad y el intercambio cultural” (Arias, 2009, p. 7). Es decir, en el presente se hace frente a un mecanismo que pone en juego la diversidad cultural y la influencia de la misma en diferentes grupos de una misma sociedad. Se hablaría por tanto de una identidad inclusiva que recogería la diferencia como un valor que enriquece la identidad de un colectivo, en este caso de una nación.

Además, la identidad es también una cuestión que concierne a los sentimientos. En 1999, Talavera, citado por Vicente y Moreno (2009) aportó la siguiente definición:

La Identidad nacional se puede definir como el sentimiento subjetivo del individuo a pertenecer a una nación concreta, a una comunidad en la que existen diversos elementos que la cohesionan y la hacen única, como por ejemplo la lengua, la religión, la cultura, la etnia, etc.; siendo estos elementos objetivos sobre los cuales se asienta el sentimiento de pertenencia a una comunidad, una comunidad nacional. (p. 20)

Como sentimiento se presta a nivel individual en relación a la pertenencia a un país. Tal y como afirma Vallès (2010) “la comunidad nacional –una «comunidad de sentimientos»

(Weber) – ha precedido a la existencia del estado” (p. 157). Los sentimientos de la comunidad hacia la nación, una especie de «sentir de nación» de cada persona, se convierte en un elemento diferencial, puesto que pueden encontrarse individuos con un apego más desarrollado a su país que otros. Los elementos que conforman la identidad, como el caso de los culturales (tradiciones, costumbres, hábitos, etc., y su práctica), pueden propiciar el crecimiento de sentimientos hacia el país, sintiéndose reconocido e identificado con prácticas compartidas con un colectivo. Además, en el día a día se pueden encontrar elementos que llevan a recordar esta identidad nacional, tales como la bandera o el himno que representan a un país y que son reconocidos rápidamente independientemente del sentimiento que genere cada persona hacia ellos. Su ubicación, sobre todo en el caso de las banderas, en edificios y emplazamientos institucionales, no son más que un recuerdo de la pertenencia a un determinado lugar. Generalmente, los edificios institucionales en España acogen la bandera local, autonómica, nacional y supranacional o europea, como señas de las identidades del país.

El caso de las banderas pone de relieve la posible existencia de múltiples identidades en una misma persona. Es decir, poder sentirse español, andaluz y malagueño simultáneamente, por ejemplo. O en el caso de personas que tienen un deseo de doble pertenencia, como pudieran ser casos de individuos que por motivos de trabajo o estudios viajan a otra parte del país y desarrollan apego a ese nuevo emplazamiento, lo cual les hace sentir ambas identidades como suyas. Las identidades múltiples, por tanto, son posibles en cualquier lugar del mundo, y nuevamente realza el carácter individual de la identidad en función de cada persona, de los múltiples sentimientos que pueden evocar en un mismo sujeto diferentes lugares.

Al implicar sentimientos, la identidad nacional se convierte en un término sumamente delicado. Tal y como ocurría con la memoria histórica, la identidad nacional y su amplia diversidad en el tejido social puede propiciar posiciones encontradas. Si se habla de la memoria histórica como un concepto recurrente en la actualidad informativa, lo es también la identidad nacional como consecuencia.

En el caso de España, Pérez (2005) advierte que la identidad nacional aparece en nuestro país “como realidad perfectamente delimitada, en despliegue temporal continuo, con dramas, divisiones, conquistas, pérdidas, pero siempre aspirando a la unidad del territorio que lo define” (p. 23). Es decir, en España se advierte una línea de identidad nacional que siempre ha ensalzado la unidad del territorio, pero como se ha visto previamente, se trata de una casuística específica y determinada. Ello contrasta con la existencia de numerosas identidades que hacen de España un país diverso pero con una línea continua hacia la unidad.

Sobre este intento de ajustar la organización estatal con la identidad nacional, Vallès (2010) señala que la causa está en el intento por homogeneizar la identidad ignorando la diversidad. Reflejo de ello son las últimas décadas del siglo XX, que reflejan acontecimientos como la descolonización de las antiguas posesiones europeas en África, Asia y Oceanía, la desintegración de la URSS o la globalización económica, cultural y estratégica (p. 159). Por ello es una ardua tarea gestionar la compatibilidad del estado y la identidad, ya que un mismo estado puede albergar múltiples identidades.

5.1.3. Historia

Como disciplina que vertebra tanto a la memoria como a la identidad, la Historia se convierte en el telón de fondo del desarrollo de ambos conceptos. Pérez (2005), concibe la historia como “la ciencia o disciplina que, tal y como se configura en la cultura occidental, actúa como depositaria de la memoria de la correspondiente sociedad, grupo o institución, y el historiador es el creador y gestor de esa memoria colectiva” (p. 4).

Carretero (1997) concibe la Historia como el estudio del pasado, lo que supone un tipo de conocimiento diferente al conocimiento sociológico, teniendo en cuenta que los contenidos históricos y sociales sufren enormes transformaciones a causa de influencias ideológicas y políticas, que los valores ejercen una influencia en el cambio conceptual y que en las disciplinas histórico-sociales no hay hechos puros. Además, considera que tanto la Historia como las Ciencias Sociales son una actividad de razonamiento, que la primera no permite experimentos, siendo ésta un relato de causas intencionales (pp. 17-30).

Por tanto, como disciplina, es comprendida como la ciencia que estudia el espacio y el tiempo, dos variables que se suceden y estudian simultáneamente. En este sentido, en 2009, Pagès y Santisteban, citados por los propios Pagès y Santisteban (2010), añadieron:

¿Cómo sabemos del tiempo? Sabemos que el tiempo pasa porque observamos los cambios en nuestro cuerpo o a nuestro alrededor. El tiempo es indisoluble con el espacio, tiempo y espacio no se pueden separar. Cada territorio, cada lugar acumula elementos que nos explican las transiciones y las rupturas, los conflictos de cada generación. La enseñanza del tiempo histórico debe hacerse teniendo en cuenta estas relaciones. Y lo mismo podemos decir de la enseñanza del espacio geográfico. El tiempo es muy importante para comprender la complejidad del territorio, para establecer las interrelaciones entre los diversos elementos de un paisaje. (p. 282)

Espacio y tiempo son variables que no se pueden entender el uno sin el otro. Por tanto, en esta disciplina se estudian ambas de forma simultánea, para así poder comprender el pasado que conforma la memoria histórica y por tanto la identidad nacional de cada momento.

No obstante, el concepto de historia puede llevar a confusión y error. Cabe destacar, por tanto, los elementos diferenciales de la historia con otros conceptos.

La Historia no sólo se preocupa del uso actual de los recuerdos recibidos, sino que tiene entre sus imperativos no sólo ser verídica (el apoyarse sobre evidencie empírica del pasado), sino también buscar activamente los recuerdos olvidados, el dar cuenta de todo lo sucedido, describirlo y explicarlo. Aunque describe situaciones pasadas, su objeto de estudio es el cambio, y el tiempo es la dimensión que la vertebral. Por eso sus productos suelen aparecer en forma narrativa. Y aquí está otra de sus peculiaridades: no es sólo importante lo que cuenta, sino también cómo lo cuenta. Las descripciones que hace son, al mismo tiempo, explicaciones, además de tener componentes ideológicos y morales difícilmente evitables, al estar entreverados en la propia retórica que constituye el relato. (Carretero, Rosa y González, 2006, p. 22)

En el rigor de su exhaustiva investigación para abarcar todo el periodo del espacio-tiempo del pasado de la Humanidad, la Historia no deja nada a la imaginación. En su deseo por explicar cada momento, se advierte de un fin ambicioso que permite al ser humano ser conocedor de su pasado de la forma más rigurosa posible.

En la vertiente educativa, la Historia ha ejercido un gran papel en la creación de la identidad.

Por eso es decisivo el proceso de creación de la identidad colectiva española en el siglo XIX, porque el resultado no sólo fue una realidad socialmente producida, sino que ésta, al objetivarse socialmente, se convirtió desde entonces en elemento de identidad personal a través de los procesos de socialización. Y en tales procesos han sido igualmente decisivos el poder, el Estado y los correspondientes mecanismos de reproducción de la memoria, entre los que debe destacarse la enseñanza de la historia en el sistema educativo. (Pérez, 2005, p. 5)

Sin embargo, la forma en que se enseña la Historia es muy distinta en función del país que se aborde. Por ejemplo, en España, tal y como recoge Trepát (2008), la Historia en la educación primaria queda diluida en un conglomerado de saberes agrupados en el denominado «Conocimiento del Medio», algo que en países como el Reino Unido, Francia o Italia no ocurre así (p. 65-72). En nuestro país por tanto, se oculta directamente la denominación de «Historia» en la etapa primaria, que abarca las edades comprendidas entre los seis y doce años. La denominación española rebaja el protagonismo y la unicidad de la disciplina histórica a favor de un «cajón de sastre» que difumina cualquier atisbo de singularidad de la Historia.

En lo que respecta a la memoria histórica y la identidad nacional, la Historia “ha contribuido a conformar la visión sobre la identidad social y política de las naciones” (Prats, 2010, p. 8). Nuevamente se vuelve a la idea de que sin la historia, es imposible que se dé el proceso de conformación de la identidad nacional. La Historia es comprendida como el marco

imprescindible para poder hablar de memoria e identidad a modo de sustento disciplinar que justifica el propio proceso.

En lo que respecta a la utilidad de la Historia, Murado (2014) apunta a su uso como medio para alimentar nuestra curiosidad sobre el pasado, una curiosidad innata en el ser humano y necesaria para poder conocer nuestro pasado, lo cual justifica la existencia de la Historia (p. 189). La Historia es necesaria porque satisface necesidades esenciales, como averiguar nuestro origen y reconocernos conscientemente en una identidad que nos conforma y configura, distinguiéndonos de los demás. Tiene una función además de culturización, puesto que nos permite conocer el resto de culturas y la historia de otras civilizaciones. Es decir, nos permite saber por qué somos diferentes y qué elementos principales nos permiten ser singulares desde nuestro pasado.

A modo de conclusión, la Historia nos enseña a entender tiempos y espacios, y a comprender los rápidos y vertiginosos cambios que en dichas variables se producen. Y todo ello de forma rigurosa, dado el interés disciplinar por dotar de un procedimiento sistemático al conocimiento histórico, evitando cualquier laguna o atisbo de duda. La Historia nos ofrece la mayor fiabilidad posible sobre el pasado y nos permite conocer fehacientemente los hitos, acontecimientos y hechos más relevantes que justifican el presente para poder construir el futuro. Por tanto, la Historia se percibe como marco donde se desarrollarán tanto la memoria histórica como la identidad nacional, a raíz del «Desastre de 1898» que asoló España.

Gráfico 1. Proceso de conformación de la identidad nacional.



Fuente: Elaboración propia.

5.2. Antecedentes

Con la intención de contextualizar el denominado «Desastre de 1898», se realiza una referencia a los antecedentes más próximos a este momento de la historia de España. En concreto, se hará un repaso por el siglo XIX como punto de partida, haciendo mención de los acontecimientos más relevantes de dicho centenario. Con ello se pretende obtener una panorámica previa que sienta las bases para el desarrollo del Desastre.

Desde el siglo XIX se constatan sucesivas fases de reelaboración de un pasado común, con el afán de cimentar la implantación de una memoria ciudadana homogénea definida como española. Desde el siglo XIX los grupos políticos y culturales dominantes han presentado como incuestionable y lógica la existencia unitaria de un Estado en España, siempre a costa de obviar y olvidar sistemáticamente otras memorias culturales y otras posibles memorias nacionales. Se ha hecho del Estado la culminación de un largo proceso de aspiraciones unitarias de distintos pueblos, y el argumento definitivo para demostrar la existencia de la nación española. Se ha mixtificado la realidad, y aquellas aspiraciones de unas monarquías, tan distintas como dispersas en sus posesiones, se han interpretado como sentimientos de un pueblo español, cuando éste ni existía como nación ni comulgaba con las guerras y ambiciones dinásticas que definieron esas fronteras que el Estado ha hecho incuestionables desde el siglo XIX. (Pérez, 2005, p. 5)

A raíz de esta reflexión, se concluye que el siglo XIX supone el punto de partida al empezar a recabar toda la información posible sobre el pasado para sentar las bases de la memoria histórica y la identidad nacional españolas. Así mismo, este siglo dio comienzo con un complejo debate de gran calado.

El sentimiento de nación –desde un patriotismo por lo general mesurado, sereno, cosmopolita, como era, por ejemplo, el patriotismo de un Jovellanos– era ya evidente, palmario. Como ha quedado dicho, España había terminado por articularse como nación. El mismo intenso debate político que se generó en las dos últimas décadas del siglo XVIII y primeros años del XIX –en torno a la Revolución francesa y en torno a Godoy y su papel en la política española– hasta culminar en la Constitución de Cádiz de 1812 no fue otra cosa que un debate sobre la nación española. La reacción –intensísima, desaforada– de la España católica frente a la Revolución francesa hizo de la fe católica la esencia de España, a la que se convocaba a una guerra de religión contra la revolución y la masonería; criptoliberales, posilustrados, radicales (Cabarrús, León del Arroyal, Ibáñez de la Rentería, Foronda, Martínez Marina, Marchena...) proyectaron la idea de nación española sobre los principios de soberanía, ciudadanía y constitución. (Fusi, 2000a, pp. 99-100)

De estas palabras se extrae un componente religioso que va vinculado a la identidad nacional de los españoles en la época. El argumento de Pérez (2005) al respecto resulta sólido, al considerar que la nación adopta un vínculo religioso –supuestamente natural– que conlleva

un sentimiento de pertenencia e identidad colectiva que otorga al individuo de una memoria del pasado, un código de comportamiento y de un proyecto de futuro. Además, en los diferentes libros de texto se pueden apreciar las peculiares valoraciones que se hacen respecto a la religión, puesto que judíos y musulmanes reciben la negación de la españolidad, ya que ésta se asocia al cristianismo, el cual es un puente de España a Europa (p. 20). De acuerdo a este argumento, la convivencia de las religiones en la península ha sido transmitida como un periodo en el que aquellos que no eran cristianos (musulmanes y judíos), fueron concebidos como extranjeros e invasores. Esto enlaza con la idea principal de que el vínculo religioso une el catolicismo con la identidad nacional española, dejando fuera a otras religiones y colectivos que asentados en la península, no quedan arrojados bajo esa misma identidad.

Para profesores como Pérez (2005), la Constitución de 1812 supone un punto clave y de inflexión en el desarrollo del siglo XIX.

En su misma acta de nacimiento como Estado-nación, en la Constitución de Cádiz de 1812, ya se albergaron contradicciones profundas en aquella definición, tan rotunda, de que “la Nación española es la reunión de todos los españoles de ambos hemisferios”, porque no pasaron dos décadas y ya estaba desgajada de esa nación constituyente nada menos que el mayor hemisferio de los referidos por los legisladores liberales. (Pérez, 2005, p. 1)

De las palabras del autor se infiere que la Constitución de 1812 supuso una declaración de la identidad nacional del Reino de España, que recibía un cariz unificador y global, pese a que los siguientes años supusieron un fuerte revés a las aspiraciones de dicha Constitución.

En conclusión, la primera mitad del siglo XIX fue frenética para España. Fusi (2000a), facilita una síntesis de ello, que deja constancia del convulso comienzo del siglo XIX que evitó que la línea fijada a finales del siglo XVIII —marcada por el patriotismo ilustrado— gestase una identidad nacional española. Los principales motivos de ello fueron la pérdida completa del poder naval español (el caso de la Batalla de Trafalgar, por ejemplo), que supuso la ruptura de la exclusividad de las comunicaciones de España con América; la guerra de Independencia (1808-1813) que acabó con la vida de hasta doscientos mil españoles; la pérdida del imperio americano (1810-1825) que diezmó la prosperidad económica española; el régimen catastrófico de Fernando VII que supuso un prolongado paréntesis de 20 años y finalmente, una guerra civil (1833-1840) que se llevó consigo a doscientas mil víctimas (pp. 100-101).

Por tanto, se puede concluir a raíz de esta síntesis de acontecimientos, que el panorama histórico de España durante la primera mitad del siglo XIX no dejó una sensación de victoria o grandeza alguna. Estos hechos previamente mencionados derivaron en una serie de consecuencias que el mismo Fusi (2000a) enumera: en primer lugar, la carencia de legitimidad política del Estado-nación generado a inicios del siglo XIX, emergiendo el ejército hasta 1876;

el fracaso comparativo del estado español del siglo XIX, calificado como pequeño, débil e ineficiente; y finalmente también la débil articulación política y territorial del país, considerando que hasta entrado el siglo XX, España quedó configurada como un país centralista pero con un fuerte localismo (pp. 101-103).

En todo este periodo de rápidos cambios en España,

La historia se situó como el saber nacional con mejores recursos para consolidar la lealtad hacia la organización unitaria de España. Lógicamente, el Estado hizo de la historia una disciplina obligatoria y una asignatura patriótica, y se institucionalizó como saber impartido por funcionarios. Desde entonces la historia en España, como en el resto de Occidente, es un saber sólidamente engarzado con los avatares del Estado y vinculado a la creación de señas de identidad colectivas, así como de lealtad a ese estado que se erige en representante de la ciudadanía. (Pérez, 2005, p. 15)

De acuerdo con las palabras del autor, se reflexiona que la historia, como medio para la difusión del pasado, se configura como la disciplina que constituye valores como la lealtad o el patriotismo. Prosigue Pérez (2005), afirmando que “la historia, por tanto, se desplegó como la lucha simbólica por el control de una memoria histórica, que diese fundamento a las exigencias ideológicas sobre la organización de España. De modo que la historia adquirió una clara finalidad política” (p. 17).

No obstante, en medio de este periodo convulso, hubo grandes cambios relacionados con el sistema educativo de España. En la segunda mitad, Pérez (2005) señala dos aspectos fundamentales sobre la deriva de la educación en la España del momento. En primer lugar la figura de Antonio Gil de Zárate, quien recalcó que la educación era una cuestión del Estado. Su principal premisa fue defender que si el Estado cedía la educación al clero, éste crearía hombres para el clero. Por tanto, haciendo de la educación una competencia del Estado, el sistema educativo generaría hombres de Estado. Por otra parte, destaca la ley Moyano, promovida en 1857 que reguló el sistema educativo como competencia del Estado (pp. 13-14). De ello se reflexiona y concluye que, con la ley Moyano, por tanto, se atendió al objetivo fijado por Gil de Zárate de hacer de la educación un elemento del Estado y no del clero.

Sobre la Ley Moyano, Boyd (2000), señala que fue un punto de encuentro entre los intereses de la Iglesia y del Estado. Tras un agitado comienzo de siglo, la oligarquía moderada quería salvaguardar al Estado liberal sin renunciar al orden social que la religión había logrado respecto a la educación popular. Por ello, la educación pasó a ser gestionada por el Ministerio de Fomento, y a cambio, como concesión se permitió a la Iglesia el ejercicio de supervisión de los contenidos morales y doctrinales, así como los libros de texto. Además, también se impuso la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en la enseñanza primaria y secundaria. En cambio, uno de los puntos débiles de esta ley fue su choque con la autonomía local, que

permitió a los municipios la libre interpretación de la ley. Otro de los elementos más delicados de la ley fue la falta de consenso en ámbitos como los profesores y los libros de texto, que siendo competencias del Estado, fueron en la década de 1860 elementos de división (pp. 23-25).

Precisamente será, en esta década de 1860, y concretamente en 1868 cuando tenga lugar uno de los acontecimientos más relevantes: la «Revolución Gloriosa».

La validez de lo español no dependería, por tanto, de su veracidad como de su capacidad movilizadora para proyectos políticos que exigían adhesiones identitarias interclasistas. Esto ya se comprobó en la “revolución gloriosa” de 1868, cuando una amplia coalición de fuerzas sociales destronó a Isabel II al grito de “¡Viva España con honra!”. Aunque existen precedentes en otros momentos históricos, es desde 1868 cuando se puede constatar que existe como realidad política ese agregado social llamado España, con capacidad para producir y reproducir la conciencia de pertenencia entre los ciudadanos del Estado. (Pérez, 2005, p. 25)

En el denominado «Sexenio Democrático» (1868-1874), Pérez (2005) apunta que la idea de España fue objeto de reflexiones políticas, convirtiendo al concepto de España en referente interclasista de partidos políticos y clases sociales como la obrera. Ello no evitó la aparición de visiones encontradas sobre el concepto de España, con el surgimiento de fuentes como el federalismo, el nacionalismo (sobre todo el catalán) y el anticentralismo. Ante ello, la vertiente conservadora configuró la imagen de España como escudo de intereses oligárquicos (pp. 25-26). Sobre el surgimiento de los nacionalismos también se pronuncia Fusi (2000a), quien asegura que dicha corriente (surgida principalmente en Cataluña, País Vasco y Galicia) puso de manifiesto la conciencia de una identidad propia y la necesidad de reestructurar a España y su territorialidad. Además, prosigue, dichos nacionalismos tuvieron su origen en la singularidad lingüística, histórica e institucional de dichos territorios, si bien el caso catalán tuvo como alicientes su creciente industria y el descontento de su élite con el Estado español. Por tanto, los nacionalismos tuvieron diferentes connotaciones en función del caso: Cataluña puso de relieve su cultura moderna y sociedad urbana; el País Vasco se basó en la etnicidad y en la religión y finalmente el caso de Galicia tuvo como rasgo principal una sociedad rural y desarticulada (pp. 103-105).

Tras el «Sexenio Democrático» (1868-1874), llegó la creación de la Institución de Libre Enseñanza (ILE):

Tanto las insuficiencias de la escolarización estatal como la expansión agresiva de los colegios católicos alarmaron a los progresistas, que los veían como impedimentos para la creación de una sociedad moderna y democrática. Su respuesta fue la Institución de Libre Enseñanza (ILE), una escuela privada fundada en Madrid por un grupo de profesores universitarios, en su mayoría veteranos de la política democrática y republicana del periodo revolucionario de 1868-1874. Los

estatutos de la ILE defendían ante todo su independencia ante cualquier dogma político, filosófico o religioso y su lealtad al principio de la libertad de enseñanza. Concebida inicialmente como una «universidad libre» complementada con una escuela preparatoria, su centro de atención no tardó en desplazarse a los niños. (Boyd, 2000, p. 43)

Continúa Boyd (2000) señalando que el espíritu de la institución fue Giner de los Ríos, con grandes intelectuales amigos de la misma como José Ortega y Gasset. La institución tuvo siempre un reducido alumnado y partió de la idea de que la instrucción por sí sola era insuficiente para lograr una persona educada. Fue precisamente el hacer personas sinceras, naturales, sobrias y modestas, entre otras, el verdadero fin de Giner de los Ríos, para así promover la revolución y buscar la mejora individual y social. Se renunció a los libros de texto y la memorización a favor del método socrático y el diálogo. Sin embargo, el propio Giner de los Ríos promulgó una notoria hostilidad hacia los métodos de enseñanza y una ceguera ante la realidad social española, lo cual hizo que alumnos de la ILE tuvieran que buscar por sus propios medios las formas de examinarse y obtener titulaciones oficiales. Estos elementos de la nueva pedagogía fueron objeto de crítica por parte de maestros hacia los institucionalistas, si bien las críticas más fuertes a la ILE fueron originadas por la Iglesia, la cual centró su animadversión en la asociación de los institucionalistas al ateísmo (pp. 44-47).

El siglo XIX iba a finalizar y,

La sociedad española de fin de siglo, y especialmente la burguesía y las clases medias, parecían tener adormecido el principio de realidad y vivían engañadas por un mito artificialmente creado, que Benavente definiría magistralmente años después como «la ciudad alegre y confiada». Ese mundo de fantasía se sustentaba, por una parte, en la pervivencia de las pasadas glorias imperiales, en «la leyenda histórica que nos ofusca con sus cantos de victoria», esto es, en la creencia de que España era aún una potencia europea de primer orden; y, por otra, en el continuo estímulo de la vanidad nacional inculcada desde la infancia, a través de una enseñanza llena de «exageraciones con que se agiganta a los ojos del niño el valor y la virtud de su raza». (Del Pozo, 2000, pp. 21-22)

En esta línea, señala Boyd (2000) que los esfuerzos por mejorar la educación se vieron truncados por la falta de consenso ideológico, ya que los conservadores miraban hacia la Iglesia y al tradicionalismo y los liberales se inclinaron por el proyecto cultural secular y progresista de la Institución de Libre Enseñanza, lo cual se resolvió con la indiferencia de ambas corrientes ante la deriva educativa por el miedo a que una ellas controlase finalmente el sistema educativo español de la época (p. 52).

5.3. Profundización histórica.

Gracias a los antecedentes, se enmarca la etapa histórica seleccionada que partirá de 1898 hasta concluir el primer tercio del siglo XX. Este periodo abarcado quedará, así mismo, delimitado en diferentes fases¹. La división conforma dos grandes periodos que abarcan este primer tercio del siglo XX, siempre relacionados a los términos de memoria histórica e identidad nacional.

5.3.1. Primera fase: Regeneración nacional y reforma educativa, 1898-1923.

El siglo XIX se desarrolló con gran frenetismo. Un periodo de la historia de España repleto de vertiginosos acontecimientos como conflictos bélicos, cambios en la forma de gobierno, y las consecuencias sociales y culturales que todo ello propició. Las discrepancias entre el Estado y la Iglesia y entre liberales y conservadores, tuvo en muchas ocasiones a la educación como objeto de disputa. Pero en el siglo XIX el momento que marcó profundamente al país y a sus intelectuales fue, sin duda, el denominado «Desastre de 1898».

La guerra con Estados Unidos pone de manifiesto la impotencia del Estado en el ámbito internacional, así como su naturaleza poco democrática e ineficaz en el ámbito interno. Pero la crisis llamada “del 98” en España fue una situación de mayor complejidad que la guerra con EEUU y la pérdida de las colonias: se vivió como una crisis de conciencia nacional y provocó la necesidad de redefinir la manera de entender y de representar la identidad nacional. Había que adaptarse a las necesidades de la nueva política de masas en el contexto de la crisis ideológica finisecular y de la aparición de los nacionalismos catalán y, en menor medida, vasco y gallego. La nación se ve sometida, por lo tanto, a un intenso desafío identitario, lo que potencia la explosión de un nuevo nacionalismo español. (De la Calle, 2013, p. 14)

De estas palabras se infiere que el «Desastre de 1898» fue algo más que el resultado de un conflicto bélico con nefasto resultado para España. Conllevó un pesimismo en la conciencia colectiva que desató la regeneración identitaria, en un momento en el que la derrota con Estados Unidos vino acompañada de la necesidad por modernizar el país y de responder a los nacionalismos que aparecieron en la España del momento. Por ello, este momento supone un punto de inflexión para la historia de España, con un gran calado en la identidad nacional.

De este modo se llegó al momento quizás culminante del esencialismo nacionalista español, cuando la amplia y excelente nómina de intelectuales englobados en las siglas del 98 y del 14, progresistas y demócratas en su mayoría, trasegó a mito cultural el concepto de España, la

¹ Para poder llevar a cabo la división de las fases de la época comprendida entre 1898 y 1930 se recoge la propuesta que hace Boyd (2000) en su libro titulado HISTORIA PATRIA. En dicha obra aparecen dos fases, de 1898 a 1923 y de 1923 a 1930 con sus respectivas denominaciones.

hizo una “realidad histórica” tan incuestionable como capaz de explicar la política, los sentimientos, la economía, los comportamientos, la literatura y todo cuanto se consideraba expresión de un alma propia, de una naturaleza y un espíritu que hundía sus raíces en los siglos para expresarse en el pueblo y en los poetas, en las masas y en los líderes. (Pérez, 2005, p. 26)

España se encontraba con una identidad nacional que recogía la idea de la nación como un mito. Sin embargo, con la llegada del «Desastre de 1898» esta identidad dio paso a una serie de cambios que calaron profundamente en España. Boyd (2000), afirma que la derrota de España contra Estados Unidos, con la consecuente pérdida de los últimos vestigios imperialistas (Cuba y Filipinas), fue vivida como un castigo a los políticos de la Restauración, tan dedicados a la retención de la concepción imperial de España. Pensadores como Giner de los Ríos no quisieron focalizar el punto álgido en el año 1898, sino en una idea latente durante muchas décadas acerca de la disolución espiritual y material que asolaba a España (p. 53). Todo ello, generó un ánimo pesimista en el conjunto de la nación, y fue por ello por lo que surgió el llamado «Regeneracionismo».

El «Regeneracionismo» agrupó a todos aquellos que adoptaron como palabra-fetiche el término «regeneración», el cual, según el *Diccionario de la Real Academia*, significa «dar un nuevo ser a una cosa que degeneró». Y esa «cosa» era España, cuyo espíritu había degenerado en los dos últimos siglos. Desde esta perspectiva, el término «regeneración» aparece en bastantes discursos de los liberales doceañistas o de los revolucionarios burgueses a lo largo del siglo XIX, y dando título a revistas conservadoras. (Del Pozo, 2000, pp. 27-28)

Por tanto, pese a los intentos de los políticos y pensadores de la Restauración por tratar de prolongar la idea de una España imperial, el año 1898 supuso una ruptura ante la concepción de la decadencia de España a raíz de sus últimas pérdidas territoriales. El movimiento del «Regeneracionismo» no quería sino renovar la idea de España, en una suerte de refundación en la que participaron personalidades de sectores sociales muy diversos. En ello la misma profesora hará especial hincapié, la cual recoge esta idea de que el «Regeneracionismo» estuvo protagonizado por la «generación del 98», que incluía a representantes de la literatura del desastre, como el caso de Joaquín Costa o Lucas Mallada; y también por la «generación del 14», constituida en torno a Ortega y Gasset; por un elenco de periodistas que movilizó la opinión pública; por políticos de los partidos tradicionales dinásticos (conservador y liberal); por un sector de la Iglesia católica española más cercano al catolicismo social; por el Ejército el cual ansiaba su propia renovación y el resurgimiento tras el desastre; por los nacionalistas catalanes que quisieron hacer de Cataluña un modelo para regenerar las demás nacionalidades que existían en el estado; por un sector de la Institución de Libre Enseñanza (ILE), conformado principalmente por Rafael Altamira, Adolfo Posada y Manuel Bartolomé Cossío; por las clases productoras (comerciantes y agricultores); y finalmente también por los

denominados filósofos autodidactas como por ejemplo Pío Cid de Ángel Gavinet, que promulgaba sus propuestas para salvar a España (Del Pozo, 2000, pp. 28-29).

En definitiva, la sociedad española en su conjunto, desde diferentes sectores y grupos, compartió un sentimiento por renovar y salvar al país de una situación de ruptura con la idea tradicional de España gestada durante los dos últimos siglos. Un movimiento generalizado que compartía el ansia por refundar a un país atendiendo a la realidad del momento y pasando página sobre aquella España imperial que dadas sus pérdidas, ya no lo era.

Importante papel tuvo la corriente de intelectuales que durante las dos grandes generaciones (98 y 14) reflejaron su sentir respecto a la situación que atravesaba España y sus líneas de actuación. Sin embargo, se advierten diferencias entre ambas generaciones. Del Pozo (2000), enumera las tres principales divergencias entre dichas corrientes. En primer lugar, los pertenecientes a la generación del 14 reclamaron el calificativo de intelectuales, pues la gran mayoría de los mismos había pasado por la Universidad o por centros superiores, lo cual les alejaba del discurso vano y retórico del siglo XIX. En segundo lugar, otro elemento de diferenciación entre ambos es su estrategia de actuación. Mientras la generación del 98 había centrado su línea en el estudio, la generación del 14 busca la acción. La actividad más coordinada y unitaria de la segunda generación llevó a la firma de manifiestos, a la creación de fundaciones y asociaciones y a la actuación en la política activa (pp. 43-44).

Por tanto, ambas generaciones quedan diferenciadas por el carácter más retórico y basado en el estudio, que caracterizaba fundamentalmente a la generación del 98; y el cariz activo y cooperativo de la generación del 14, la cual tuvo mayores repercusiones alcanzando actuaciones de calado.

En la historiografía tradicional se suele admitir como válido y comprobado que la «generación del 14» trató de marcar distancias con respecto a sus antecesores del 98, a los que veían como poco rigurosos, refugiados en el placer morboso de repetir obsesivamente las desgracias de la patria carentes de esperanza. (Del Pozo, 2000, p. 44)

En conclusión, las figuras de ambas generaciones estaban compuestas por los grandes pensadores de la época, si bien en la generación del 14 la formación recibida es superior, y se basa en una acción coordinada con repercusión. En cambio, la generación del 98, con una formación más básica y en una clara línea retórica, no buscó tanto la acción como el estudio, lo cual le llevó a tener menores consecuencias de calado político.

El gran movimiento regeneracionista, como ya se ha visto, viene comprendido por un amplio tejido no sólo intelectual, sino también social y político. Y si dentro de esta gran corriente regeneracionista hay protagonista, ese lo es Rafael Altamira, para autores como Pérez (2005), De la Calle (2013) o Boyd (2000).

Para Pérez (2005), Rafael Altamira –con un escaso reconocimiento– buscó la definición y reconstrucción del carácter verdaderamente nacional de España, así como la personalidad del pueblo español. Todo ello con un fin: reforzar la solidaridad nacional. Uno de los conceptos más repetidos por Altamira fue el de «psicología del pueblo español», el cual redunda constantemente en su obra. Su ansia por encontrar dicha psicología permitiría, para él, el despliegue de la labor educativa popular que permitiría la regeneración y modernización de España (p. 27). La figura de Altamira resultó por tanto crucial en lo referente a la identidad nacional española tras el desastre de 1898, planteando bajo nuevos términos y enfoques la misma (como «psicología del pueblo español») y con una gran labor de detección de los puntos débiles de la nación española.

Rafael Altamira diagnostica los males de España y se siente obligado, como otros intelectuales, a contribuir a buscar alternativas a dicha situación. Para ello elabora un discurso *patriótico* movilizador, capaz de superar el pesimismo, crear valores nuevos y fortalecer la cohesión social. En cierta manera, trata de *reinventar* una España alternativa, moderna y de progreso, a fin de vencer su estancamiento y restaurar su prestigio en el contexto internacional. Y en el seno de estas coordenadas es donde se puede entender su discurso y proyectos regeneracionistas, el compromiso patriótico y la actuación política. Se embarca en un programa nacionalista que le ayuda a dar sentido y estructurar la realidad que lo rodea. (De la Calle, 2013, p. 14)

Por tanto, a raíz de estas palabras se puede concluir que la labor de Rafael Altamira encarnaría y representaría el espíritu del regeneracionismo español surgido a raíz del desastre del 98, enarbolando los grandes valores del movimiento regeneracionista. El fin de este era combatir el pesimismo reinante en la conciencia colectiva del país al ver las problemáticas que asolaban a España, mediante la reinvención y el establecimiento de un discurso nacional esperanzador a la par que realista y con una digna imagen internacional del país.

La misma autora señala que es precisamente el año 1898 en el cual Altamira elabora sus textos más representativos de su idea de nación, como el «Discurso de inauguración del curso 1898 en la Universidad de Oviedo», «Psicología del pueblo español», el prólogo de la edición española de «Discursos a la nación alemana e Historia de España y de la civilización español». Sus obras contribuyen a tener una concepción de nación más modelada con la necesidad de aumentar el prestigio internacional. Este se encontraba mermado por la aparición de los nacionalismos, que surgen generalmente en periodos de crisis. Altamira procura contribuir a la cohesión de España, con tolerancia y modernidad. Por tanto, sus obras buscaban la solidaridad nacional y la expresión de las cualidades que el espíritu español poseía para alcanzar el progreso, proponiendo una alternativa al nacionalismo que cayó en el año 1898. Para ello, relega a un segundo plano el ámbito territorial y ensalza los fenómenos

culturales, siendo crítico con el nacionalismo catalán por la “disociación espiritual” que implicaba la ruptura (De la Calle, 2013, pp. 13-16).

Altamira por tanto poseía un perfil moderado que buscaba la unión comprendiendo los diferentes nacionalismos que surgían en España. Su ambición buscaba también una cohesión cultural, evitando cualquier tipo de secesión territorial y espiritual. Dicha secesión contribuiría a una progresiva pérdida del prestigio internacional que buscaba de España, y que tan afectado se encontraba dada la imagen exterior de derrota que se había impregnado fuera de las fronteras.

Todo el planteamiento de Altamira queda justificado bajo el ideal del progreso, esencial en el movimiento regeneracionista español de la época. Altamira, con su abundante aportación, contribuyó estableciendo las directrices de su ideal de progreso de forma integrada y cohesionada, comprendiendo todo el territorio nacional y buscando en España una unión espiritual.

También fueron importantes las aportaciones que Rafael Altamira impregnó en el ámbito educativo. En este aspecto, Pérez (2005), destaca la idea de Altamira por culturalizar educativamente a las masas, lo cual implicaba definir y reconstruir el auténtico carácter nacional o forma de ser del pueblo español para así reforzar la solidaridad nacional. Dicha labor correspondía a una minoría denominada “educadores de la nación”, a los cuales Altamira atribuía las ideas (pp. 27-28).

En esta línea, Boyd (2000) pone de relieve el papel que Rafael Altamira otorga a la figura del historiador. Para él, la tarea del historiador era doble, consistiendo por una parte en ampliar el conocimiento histórico fiable y transmitir el mismo al pueblo. Es decir, quiere poner a disposición del pueblo la historia de España, pero una historia que no estuviera distorsionada. Para lograr esto, Altamira, al igual que su mentor Giner de los Ríos, defendía una renovación de la investigación y de la cultura nacional a iniciarse en la escuela primaria, motivo por el cual hacia 1888 acepta su nombramiento como director del Museo de Instrucción Pública y del Boletín de la Institución de Libre Enseñanza. Además, todas sus conferencias quedarían recogidas y publicadas en *La enseñanza de la historia*, que vio la luz en 1891 y en cuyas líneas reflejó la necesidad de reconceptualizar la metodología y pedagogía histórica. En esta obra se deja ver la influencia de algunos cambios producidos en Europa, como la transformación de los estudios históricos. Especial influencia fue la de Francia, en cuyas fronteras la historia tenía un papel fundamental a la hora de socializar a los jóvenes en los valores republicanos y nacionales. Para Rafael Altamira, como ya se ha especificado, la historia tendría un papel fundamental para crear ciudadanos activos y responsables (pp. 127-129).

El papel que Rafael Altamira atribuye a la educación es, por tanto, crucial. Sus principios y planteamientos de reinvención se materializarían gracias a los educadores, que poseyendo las ideas, las transmitirían y conseguirían construir una solidaridad nacional. El proceso educativo se convierte en un eje fundamental en la renovación y progreso de España. Especial función cumplirá al respecto la disciplina de la historia, que es concebida como la materia mediante la cual se pueden crear ciudadanos de carácter activo y responsable. Es decir, recoge la historia como un instrumento que contribuye a formar al pueblo español en el conocimiento fiable de su pasado, recogiendo la influencia de los países de la Europa contemporánea y consiguiendo un perfil ciudadano acorde a la época.

Además, se advierte de un gran reconocimiento por parte de Altamira a la figura del docente, el cual adquiere un cariz de sabiduría y conocimiento así como la capacidad de construir y hacer realidad el objetivo principal de Altamira: una España cohesionada, moderna y prestigiosa.

En esta línea educativa de Rafael Altamira también es relevante destacar su planteamiento respecto al sistema educativo:

Desde muy joven, mantiene, como ya hemos señalado, un compromiso con la reforma educativa, muy especialmente con la enseñanza de la historia, con la convicción de que la regeneración de la nación dependía de los esfuerzos pedagógicos. Con la educación se podían crear patriotas, ciudadanos conscientes de sus derechos e identificados con la nación. (De la Calle, 2013, p. 19)

Con estas palabras se vuelve a poner de relieve la responsabilidad que da Altamira a los «educadores de la nación» identificados en esta ocasión como los esfuerzos pedagógicos. Su ideal de la reforma educativa incluía la necesidad de concebirla como herramienta para la reproducción de sujetos patriotas que tuvieran una conciencia de España y de los derechos que poseían. Estos principios educativos se verían canalizados, en el planteamiento de Altamira, gracias a la historia, disciplina en la que la memoria histórica y la identidad nacional adquieren un papel principal.

Mención especial merece la Universidad de Oviedo en la figura de Altamira. A la misma, le otorga el papel de “acercar España a los países americanos para reforzar la legitimidad interior y lograr una mayor proyección al exterior” (De la Calle, 2013, p. 20). Resulta relevante esta apreciación dada la presencia histórica de España en el continente americano. De esta manera, podrían restaurarse las relaciones con estos países que compartían rasgos culturales y fundamentales con España tales como es el caso del idioma y de parte de la historia. Nuevamente, se plantea el aperturismo de la nación española para obtener un mayor prestigio y renombre internacionales que contribuyesen a la que en definitiva era la hoja de ruta de Altamira: la modernización de una España pesimista sumida en la derrota.

Tal y como se ha podido observar en Rafael Altamira, la reforma pedagógica se trataba de una realidad latente en la España de finales del siglo XIX. El siglo XX daría comienzo con esta idea subyacente de transformar el sistema educativo español.

Con Altamira se puede observar la necesidad de un cambio urgente en la educación española de la época. La crisis de 1898 dejó entrever cuáles eran realmente los «males» en el ámbito educativo. Respecto a ello,

La crisis de 1898 sacó a la palestra los males educativos endémicos que sufría España, desde las elevadas tasas de analfabetismo hasta la falta de preparación de los maestros. Se culpó a la enseñanza primaria de los vicios observados en el carácter nacional, pero también se consideró que la educación podía cambiar radicalmente la decadente psicología del pueblo español, siempre que le imprimiera una «dirección nueva». De este modo, los «hombres del 98» dieron muestras de un inmenso optimismo pedagógico, pues consideraban factible la radical «transformación del español por la escuela», pero muy pocos parecían tener las ideas claras sobre cómo conseguir esa renovación educativa. De ahí que, salvo algunos documentos excepcionales, siempre inspirados en el programa institucionalista, la mayoría de propuestas que se ofrecieron eran muy repetitivas y tenían poco de «nuevo», aunque aún no se habían llevado a la práctica. Éste fue precisamente el gran logro del movimiento regeneracionista: permitir la realización de medidas y reformas suficientemente conocidas en Europa y absolutamente necesarias, pero que nadie se había interesado en aplicar. (Del Pozo, 2000, pp. 64-65)

A raíz de ello surgen por tanto diferentes propuestas para alcanzar el ansiado progreso educativo. Si bien los regeneracionistas con las propuestas institucionalistas pusieron sobre la mesa sus ideas, esta necesidad reformista debía calar en la clase política, que se encargó de recoger este sentir.

Boyd (2000) apunta que dicha reforma contaba con remedios muy variados, pero pese a este carácter heterogéneo, caló en los partidos políticos dinásticos que encontraron puntos de acuerdo en reformas básicas. Dichos partidos, a partir de 1900 necesitaban exhibir su autoridad y encontraron en el control de la educación una buena demostración de ello. En los planteamientos educativos fue importante la aportación de Joaquín Costa, que incluía ideas como la reducción del analfabetismo, la mejora de la educación técnica y la formación de ciudadanos industriales y demócratas que se responsabilizasen de sí mismos. Sus planteamientos formaban parte de una reforma educativa que a su vez estaba incluida en un paquete de propuestas que el Estado orientó hacia la europeización. No obstante, la imposibilidad de concretar un conjunto de acciones educativas hizo añicos la propuesta de Costa. Sin embargo, el planteamiento reformista educativo continuaba latente en los partidos dinásticos, y el Estado necesitaba demostrar su autoridad mediante acciones decididas. Por ello, el conservador Francisco Silvela puso al frente de la reforma educativa a Pidal, que lejos

de mejorar el sistema educativo, retornó a los valores tradicionales de los colegios religiosos. El descontento generado por el planteamiento tradicionalista de Pidal desembocó en su destitución. Por ello, el 31 de marzo de 1900 Silvela creó el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, y nombró ministro a Antonio García Alix, simpatizante del partido conservador y que demostró un carácter político moderado aumentando la presencia del Estado en el sistema educativo. En 1901, su sucesor en este ministerio fue el conde de Romanones, del partido liberal, gracias al cual el Estado asumió la responsabilidad de los sueldos de los profesores, produciéndose en 1910 una gradación de los mismos y en 1917 la aprobación del Estatuto General del Magisterio. Los resultados del aumento del salario de los docentes se produjeron de forma muy lenta, lo que propició el descenso de nuevos maestros y la tardía expansión de los mejores preparados del ámbito urbano al rural (pp. 54-57).

Por tanto, pese a los numerosos planteamientos, hasta 1901 el Estado no comenzó a implantar verdaderas medidas en el ámbito educativo. Proyectos difíciles de materializar como el de Costa, o extremadamente anclados en el pasado como el de Pidal, retrasaron la llegada de cambios contundentes en materia educativa. La creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900, fue un punto de arranque para focalizar el origen de las medidas desde una institución gubernamental, si bien las decisiones tomadas en este ámbito formaban parte de un interés por demostrar el poder de control del Estado sobre la educación.

La reforma educativa que se produjo en octubre de 1901 de la mano del conde de Romanones merece especial mención para autoras como Boyd (2000) o Del Pozo (2000). Esta reforma tendrá una gran repercusión dado su largo tiempo de vigencia, ya que no fue hasta 1937 cuando sufriera modificaciones.

El segundo Ministro de Instrucción Pública y Bellas artes, conde de Romanones, publicó el R.D. de 26 de octubre de 1901, uno de los más importantes en la historia de la educación española, pues en el mismo documento legal se unieron dos de las grandes reivindicaciones magisteriales de la pasada década: el pago por el Estado de los salarios docentes, lo cual – como ya dijimos anteriormente– convertía a los maestros, automáticamente, en funcionarios públicos, y el nuevo plan de estudios que había de regir a partir de aquel momento en las escuelas primarias españolas. No era una casualidad que ambos temas fueran indisolublemente unidos en la mente del legislador, pues se confiaba ciegamente en que la dimensión «nacional» que a partir de ese momento adquiriría el magisterio oficial le sirviera de acicate para llevar a la práctica el nuevo currículum «nacional». Este plan es sobradamente conocido, y además fue uno de los de más larga vigencia, pues se mantuvo durante toda la época republicana y no se modificó hasta 1937. Por otra parte, el conde de Romanones, justificó su publicación por los adelantos científicos de la época, que debían incorporarse a los programas escolares, y para cumplir con el ideal pedagógico de «la instrucción integral» que ya practicaban muchos maestros en su aula. (Del Pozo, 2000, p. 132)

Por tanto, la reforma educativa que promulgó y llevó a cabo conde de Romanones tuvo como ejes fundamentales la modificación salarial de los docentes y la creación de un nuevo plan de estudios. Además, como se ve también con Del Pozo (2000), se incluye el término de «instrucción integral», lo cual supone despojarse del término educación y sustituirlo por el de instrucción, para así calmar a los sectores sociales intermedios de poder que no eran partidarios del progreso educativo ante las posibles consecuencias que pudiera tener en cambios electorales (p. 132).

En lo referente a los cambios salariales, Boyd (2000) afirma que el Estado, por fin en 1901 asume la competencia salarial de los docentes de la enseñanza primaria. Nueve años después, en 1910 se adoptó una gradación en los sueldos de los maestros, hasta que en 1917 se aprobase el Estatuto General del Magisterio. No obstante, por entonces aún se tardaría en apreciar un aumento significativo en dichos salarios. En 1911 el salario se había elevado a 1.000 pesetas anuales, y para 1914 el salario medio de los 25.700 maestros era de 1.100 pesetas al año. En los años 20, los precios se habían más que duplicado y los maestros no ganaban más de 2.000 pesetas anuales. Las consecuencias principales de estos datos fueron el descenso de nuevos maestros y el aumento de los niveles de exigencia para la admisión y titulación exigida. Por otra parte, importante avance de los liberales fue la creación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio para formar inspectores y maestros. Sus resultados también se vieron a largo plazo, dado que los mejores preparados se concentraban en zonas urbanas. En lo referente al presupuesto nacional dedicado a la educación, en España estuvo casi siempre por debajo del 10% del presupuesto. En 1911 por cada alumno de primaria se gastaba menos de un cuarto de lo destinado en Francia y algo más de un cuarto de lo que se destinaba en Italia. No obstante, se comenzó a incrementar considerablemente en el la crisis posbélica de 1818-1923 (pp. 56-57).

A continuación se recoge la organización del currículum de la enseñanza primaria que promulgó el conde de Romanones.

Cuadro 1. El currículum español de enseñanza primaria. Comparación con otros países (1901).

ESPAÑA (26-octubre-1901)	FRANCIA (28-marzo-1882)	ESTADOS UNIDOS (1890)	ITALIA (25-septiembre-1888)	PORTUGAL (18-junio-1895)
Doctrina cristiana y Nociones de Historia Sagrada				Doctrina cristiana y Moral
	Instrucción moral y cívica	Instrucción cívica Moral y urbanidad		
Lengua castellana: Lectura, Escritura, Gramática	Lectura y Escritura Gramática y Elementos de Literatura Francesa	Lengua inglesa: Lectura, Escritura, Ortografía y Gramática	Lengua Italiana: Lectura, Escritura y Caligrafía	Lengua portuguesa: Lectura y Escritura
Aritmética	Elementos de Ciencias Matemáticas: Cálculo, Aritmética, Álgebra, Contabilidad	Aritmética	Aritmética elemental y Sistema métrico decimal	Aritmética
Nociones de Geometría	Geometría			Geometría.
Geografía e Historia	Geografía de Francia Historia de Francia	Geografía e Historia de los Estados Unidos de Norte- América	Geografía elemental e Historia de Italia	Geografía e Historia
				Cronología
Nociones de Ciencias Físicas, Químicas y Naturales	Elementos de Ciencias Físicas y Naturales, y sus aplicaciones a la Agricultura, la Higiene y las Artes Industriales	Ciencias Físicas y Naturales	Primeros Elementos de Física e Historia Natural	
Nociones de Higiene y de Fisiología Humana				
Rudimentos de Derecho	Nociones usuales de Derecho y Economía Política		Derechos y Deberes del hombre y del ciudadano	
Trabajos Manuales	Trabajos Manuales: uso de herramientas de los principales oficios			Trabajos Manuales
Dibujo	Elementos de Dibujo y Modelado	Dibujo	Dibujo	Dibujo.
Canto	Elementos de Música	Música	Canto	
Ejercicios corporales	Gimnástica: ejercicios militares (niños)	Gimnástica	Gimnástica	Gimnasia
	Costura (niñas)		Labores domésticas (niñas)	
		Otras materias		

Fuente: Del Pozo, M. M. (2000). Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939), pp. 134-135.

A raíz de esta tabla, se puede analizar en profundidad la comparación del currículum de primaria instaurado en España con el de otros países.

La primera apreciación que se puede extraer de la misma, es la clara influencia que recibe el nuevo sistema educativo español del sistema francés. Prácticamente todas las materias del

sistema español coinciden con las planteadas por el sistema educativo francés, que había sido implantado casi veinte años antes.

En primer lugar, la doctrina seguida en la España de la época era fundamentalmente cristiana, lo cual comparte con el sistema educativo portugués. El país vecino era además, el que había implantado su currículo más recientemente, pues lo había hecho tan sólo seis años antes que España.

Mientras en países como Francia o Estados Unidos existía un apartado exclusivo para la instrucción moral y cívica, en España, al igual que en Italia y Portugal, no existía una materia dedicada a ello.

En el caso de la Lengua, todos los currículos guardan un gran paralelismo, centrados fundamentalmente en la lectura y escritura, y diferencialmente dedicados a ámbitos como la gramática (España, Francia y Estados Unidos), la Literatura (Francia), la Ortografía (Estados Unidos) o la caligrafía (Italia). En definitiva, pese a las diferentes denominaciones de los apartados que componían esta disciplina, los países citados tenían grandes semejanzas.

En lo referente a la aritmética, aparece con dicha denominación en países como España, Estados Unidos, Italia y Portugal, e incluida en los denominados “Elementos de Ciencias Matemáticas” en Francia. Nuevamente, al igual que ocurría con el caso de la Lengua, con la Aritmética todos los países muestran planteamientos semejantes de la disciplina. En lo que respecta a la Geometría, sólo aparece en el caso de España, Francia y Portugal.

La Geografía e Historia aparecen de la mano en el currículo español de 1901, al igual que ocurría en Estados Unidos, Italia y Portugal. Como disciplinas independientes se pueden contemplar en Francia. En el caso del currículo luso, aparece como disciplina la cronología, siendo este país el único que la incluye.

El área dedicado a las nociones de Ciencias Físicas, recibe denominaciones diferentes en los países en los que se aborda (todos salvo Portugal). En España, las Ciencias Físicas incluyen la Química y las Naturales. En Francia, abarcan la aplicación agrícola, la higiene y artes industriales. En Estados Unidos la denominación resulta básica y sintética, aludiendo a las Ciencias Físicas y Naturales, y finalmente en Italia recibe la peculiar denominación de “Primeros Elementos de Física e Historia Natural”.

Mención especial merece el ámbito dedicado a las “Nociones de Higiene y de Fisiología Humana”, exclusiva del currículo español.

Algunos sistemas, entre ellos el español, dedicaron un área al Derecho. Enfocado a las nociones básicas en España, haciendo énfasis en el plano económico y político en Francia y bajo la denominación de “Derechos y Deberes del hombre y del ciudadano” en Italia.

También algunos países (sólo España, Francia y Portugal) incluían en su currículo un apartado de trabajos manuales, que recibe la misma denominación en dichos países.

En lo que respecta al dibujo, todos los países lo incluyen con similar referencia, y el canto aparece en todos salvo en Portugal, si bien países como Francia o Estados Unidos abarcan dicha disciplina desde la denominación de “Música”.

Denominador común resultará la gimnasia, que con denominaciones variables aparece en todos y cada uno de los países mencionados. Cabe destacar que en Francia esta disciplina era reservada a los chicos, y como elemento diferencial se establecía la costura en el sexo femenino. En el caso italiano, las niñas disponían de un área dedicada a las labores domésticas.

En conclusión, se observa que el currículo español se puso al nivel de los países más cercanos e incluso del estadounidense. Si bien guarda un gran paralelismo con el currículo francés, también tiene repetidos puntos de encuentro con el portugués. Por su parte, como ya se ha visto, el principal elemento diferencial del currículo español de 1901 sería el área dedicado a la higiene y fisiología humana.

La profesora Del Pozo (2000) señala la distribución bajo el principio de concentración de las materias expuestas en la tabla. Se agruparon en cinco núcleos. El primero de ellos correspondía a la Doctrina cristiana e Historia Sagrada, al cual algunos docentes incluían normas de urbanidad y buena conducta; el segundo incluía la Lengua castellana; el tercero los conocimientos en Aritmética y Geometría, junto al Dibujo y excepcionalmente los trabajos manuales; el cuarto la Geografía e Historia junto a los Rudimentos del Derecho; y el quinto abarcaba las Nociones de Ciencias Físicas, Químicas y Naturales con la Fisiología e Higiene. Los ejercicios corporales no estaban incluidos en los núcleos, quedando relegados a tiempos de recreo o juegos al aire libre, tal como ocurría con el Canto, que sin ser visto con posibilidades integradoras, fue reducido al aprendizaje de canciones patrióticas y religiosas y no como materia independiente. Por su parte, los trabajos manuales llevaban a cabo la interrelación entre asignaturas, a modo de puente entre ellas (p. 141).

Esta distribución agrupaba las diferentes materias en diversos núcleos de conocimiento. Además, se infiere que la existencia de un ámbito como los trabajos manuales, destinado a interrelacionar asignaturas, podría facilitar un aprendizaje más significativo encontrando el vínculo que uniría unas materias con otras. Menor rango obtenían los ejercicios corporales y el canto, que al no ser consideradas materias totalmente integradoras no eran totalmente independientes y quedaban relegadas a aprendizajes más esporádicos.

Por tanto, el currículo de 1901 podría considerarse un punto de arranque para desarrollar un nuevo periodo educativo en España, más próximo a los currículos de otros países vecinos y

por ende más actualizado. Sin embargo, el drástico cambio que supuso la implantación de este currículo trajo consigo la concepción del mismo como un ideal difícilmente realizable. Es decir, no era un reflejo de la realidad de las escuelas en España:

Así pues, el plan de estudios de primaria promulgado por el conde de Romanones en octubre de 1901, más rico y amplio, se convirtió en un ideal, no en un reflejo de la realidad que se vivía en la mayoría de las escuelas. El nuevo plan inspirado claramente en la Institución y dividido de modo optimista en una etapa preescolar, un ciclo elemental de tres años y un ciclo superior de cinco años, prescribía el estudio anual o «cíclico» de materias prácticas y «formativas» tales como «nociones de derecho» (es decir, educación cívica), historia nacional, ciencias naturales (incluyendo higiene y agricultura), dibujo, canto y educación física. No obstante, y a pesar de un mandato liberal en 1911, en fecha tan tardía como 1926 sólo 641 de las 27.000 escuelas públicas de primaria estaban organizadas de este modo en España. El decreto de 1901 también reafirmó el principio de escolarización gratuita y obligatoria para niños entre seis y doce años, pero en la práctica se exigió que las familias pagaran un tercio del sueldo de los maestros hasta 1913 y el nivel de asistencia seguía siendo bajo debido a las dificultades económicas y la falta de plazas escolares. Dado que buena parte de los niños asistían a clase de modo esporádico, la mayoría de los maestros rurales de primaria veían la puesta en práctica del nuevo plan de estudios como algo «terrorífico». (Boyd, 2000, p. 57)

De las palabras de la autora se extraen varias conclusiones respecto al plan de estudios de primaria propuesto e implantado por el conde de Romanones en el año 1901. En primer lugar, este currículo de comienzos del siglo XX bien supondría un ideal que como se ha visto, colocó a España a la altura de los países más cercanos, pero sin embargo estaba alejado de la realidad reinante del país. Esto derivó en una insignificante puesta en práctica del proyecto, que veinticinco años después de su implantación tan sólo había superado levemente las seiscientas escuelas, de las veintisiete mil existentes. Es decir, la realidad del currículo implantado fue muy distinta al planteamiento que se proyectó del mismo. Y si bien su vigencia duró hasta 1937, la puesta en práctica y su materialización no fueron apenas significativas. Uno de los principales motivos fue el ámbito económico, haciendo que las familias asumieran un tercio del sueldo de los maestros con las dificultades económicas que atravesaba la España de la época junto a las pocas plazas disponibles en las escuelas públicas españolas. Finalmente, la continuidad de las clases se veía imposibilitada dada la paupérrima asistencia del alumnado, que hacía mella especialmente en el ámbito rural y convirtiendo en una utopía la implantación de este nuevo currículo.

Por tanto, podríamos considerar que el plan de Romanones topó con una realidad que no estaba preparada para asumir y llevar a la práctica su proyecto. Sorprendentemente, cabe destacar que la vigencia de este plan de estudios de primaria no concuerda con su implantación, la cual, como se ha visto, fue totalmente insignificante.

En lo que implica a la identidad nacional, aparte de la Historia, existieron otras materias en este sistema educativo de 1901 que contribuyen a su conformación. Muestra de ello sería por ejemplo el caso de los ejercicios corporales, enfatizando la creación del español en una suerte de raza, así como los trabajos manuales que como se ha visto previamente lucharía por la preservación de un sector de largo recorrido en la historia de España. Importante es también el papel del canto, que podría contribuir a dicho desarrollo identitario nacional mediante la interpretación de himnos o canciones populares que durante la historia han traído mensajes de carácter patrio. Las disciplinas relacionadas al ámbito lingüístico también son susceptibles de contribuir a este ámbito, ya que si bien el castellano se configuraba como la lengua vehicular y común en España, había otras que se convertían en reclamo para ser incorporadas en el sistema educativo. Todo ello abre el abanico de opciones que desde el poder político español o regional se podía modificar para dar lugar a un tipo de nacionalismo determinado que contribuyera a divulgar una historia repleta de intereses acompañada de cantos y lenguas que conformaran señas de identidad propias.

Respecto a la educación secundaria, tal y como afirman Díaz y Moratalla (2008), gracias al Real Decreto del conde de Romanones en 1901, se ubican en los Institutos los estudios que permiten acceder a la enseñanza universitaria. Así mismo, las principales características del Real Decreto de 1901 respecto a esta etapa educativa se resumen en una enseñanza principalmente técnica acorde a los tiempos, la denominación de los centros como Institutos de Segunda Enseñanza (bien generales o técnicos) que impartirán estudios como el grado de bachiller (seis años), estudios elementales y superiores de magisterio (cinco años), estudios elementales y superiores de agricultura, elementales de industria, comercio, bellas artes (todas ellas tres años) y enseñanzas nocturnas para obreros en todos los institutos. Dentro de los estudios de bachiller se impartían caligrafía (en primer y segundo curso), latín (en tercer y cuarto curso), psicología y lógica (en quinto curso) y derecho, agricultura y técnica industrial (en sexto curso). El resto de asignaturas comunes eran la Lengua Castellana, Aritmética, Geometría, Religión, Dibujo y Gimnasia. La religión no era obligatoria y el dibujo tampoco a partir de cuarto curso. Además, a partir de tercero existían dos cursos de francés e inglés. En lo que respecta a las clases, tenían una duración que oscilaba entre la hora y la hora y media, con un ratio máximo de ciento cincuenta alumnos. Las horas de impartición de un catedrático a la semana eran de dieciocho, y a su vez se suprimía el percibo de derechos de examen por los catedráticos, siendo ingresado en el Tesoro Público. Además, cada instituto garantizaba la existencia de una escuela nocturna para obreros, de siete a diez de la noche y de carácter gratuito. Finalmente, el personal por instituto estaba constituido por doce catedráticos, catorce auxiliares y un capellán (p. 275-276).

El planteamiento que se realiza de la enseñanza superior a raíz del Real Decreto impulsado por el conde de Romanones en 1901 invita a diversas reflexiones. En primer lugar, se advierte de un gran aperturismo en varios sentidos de esta etapa educativa. Es el caso de la existencia de distintas ramas a poder cursar en la enseñanza superior, variando el número de años que dura cada una. En lo que respecta a la enseñanza de bachiller, se observa una amplia diversificación de materias comunes y fijas y otras materias temporales que se desarrollan en diferentes cursos.

Pero quizá el elemento más llamativo y positivo de esta reforma educativa es la accesibilidad de la misma a sectores de la sociedad, especialmente a la clase obrera. Esta contaría con una escuela nocturna de carácter gratuito. Ello implica una visión más igualitaria de la educación que quedaría al alcance de sectores más desfavorecidos.

Además, el hecho de que se regule el personal por centro, la duración de las clases y el ratio sirve como base y punto de partida para mejorar un sistema que de partida buscaría una eficacia y eficiencia en la gestión, si bien la cuota de alumnado por aula fuese muy elevada.

Precisamente con la finalidad de mejorar este sistema, en tan sólo dos años se preparó un nuevo plan que puliese los posibles defectos detectados. Este fue denominado como el «Plan de Bachillerato de 1903».

Este Plan tiene por objeto reducir el número de asignaturas para hacer el bachillerato más llevadero por los alumnos y ordenarlas en seis cursos. Por ello cada curso consta de cinco asignaturas; se refunden en dos los tres cursos obligatorios de dibujo; se reducen a dos los seis cursos de gimnasia; se dejan dos cursos de geografía; se suprime un curso de caligrafía; no se incluye la enseñanza del inglés y del alemán; se lleva la enseñanza del latín al segundo y tercer curso en vez del tercer y cuarto y se traslada al cuarto año la enseñanza de la Preceptiva literaria. (Díaz y Moratalla, 2008, p. 276)

Los cambios propuestos en este plan fueron meramente curriculares, modificando los cursos de impartición de algunas asignaturas. Por tanto, el cariz aperturista hacia la sociedad, el personal y los ratios se mantuvieron tal y como fueron planteados en 1901. En cambio los horarios sí sufrieron cambios sustanciales.

Cuadro 2. Resumen de la Segunda Enseñanza de finales del XIX hasta la 2ª República.

	Organización de los institutos generales y técnicos (1901)	Reforma de los institutos (1903)
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> - Carácter técnico de la educación. - Relación entre los estudios de bachiller y las enseñanzas de la Universidad. 	
Centros	<ul style="list-style-type: none"> - Denominación: Institutos Generales y Técnicos. - Se incluyen enseñanzas de: Magisterio, Comercio, Industria, Agricultura y Bellas Artes. 	
Profesores	<ul style="list-style-type: none"> - Catedráticos, Auxiliares y Capellán. 	Igual.
Organización de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Clases de 1,5 horas. - Ratio de 150 alumnos. - Horario semanal de 18 horas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reducción de las asignaturas por curso: máximo cinco. - Supresión de las enseñanzas de inglés y alemán. - Se reduce el horario de Dibujo, Caligrafía y Gimnasia.

Fuente: Díaz, F. y Moratalla, S. (2008). La segunda enseñanza hasta la dictadura de Primo de Rivera, p. 280.

El principal cambio dentro de los horarios se aprecia con una redistribución curricular del programa, ya que originariamente los cursos tenían siete o más materias al año. Esta modificación parte de la supresión de las enseñanzas en idiomas y la reducción horaria de materias como el Dibujo, la Caligrafía y la Gimnasia.

No obstante, son modificaciones meramente programáticas, manteniéndose la composición del cuerpo docente, la estructura del sistema y la organización de los centros educativos. Además, el carácter técnico de estas enseñanzas prevalece en un afán por que éstas permanezcan fieles a las exigencias de los tiempos.

Por tanto, de esta reestructuración impulsada por el conde de Romanones a partir de 1901 se atisba un esfuerzo por actualizar el sistema educativo y modernizándolo. Los pilares de la reforma en primaria y secundaria son los nuevos planes académicos, el cariz técnico de la enseñanza, la instrucción integral, la contribución a un mayor reconocimiento salarial del cuerpo docente y la facilitación de la accesibilidad a los institutos a la clase obrera.

En lo que respecta a la identidad nacional, en la etapa secundaria se advierte de una destacada reflexión. En ninguna de los años ni en las asignaturas denominadas comunes hay rastro de la Historia, algo que si ocurría en la educación primaria. Por este motivo, la conformación de una memoria histórica y una identidad nacional quedaría desdibujada en el

programa curricular en materias como la Religión (la cual, como se ha citado, ni siquiera era obligatoria), la lengua castellana, el latín o la agricultura. Es decir, los principales espacios educativos en los que podría tener lugar una referencia al pasado de España que pudiera dar pie a dicha construcción identitaria, haciendo referencia a la tradición religiosa (y los intereses del ala católica por generar una identidad nacional fuertemente espiritual), a los literarios y escritos patrios en lengua castellana y en latín o a las tradiciones agrícolas que conformarían un rasgo distintivo en nuestra historia. Además, ninguna de las asignaturas citadas sufrió modificación alguna en la posterior reforma de 1903.

En lo que respecta a otras enseñanzas, hacia el final de esta primera etapa se tuvo también en consideración la formación profesional. En palabras de Del Pozo (2000), la R.O. del 17 de octubre de 1921 reguló la formación profesional rural en la cual se creaban como ensayo campos relacionados a la agricultura anejos a las escuelas nacionales ubicadas en poblaciones mayoritariamente agrícolas. El fin de esta formación era la reconstitución del espíritu rural, con reminiscencias costistas a través de la formación en conocimientos técnicos para mejorar la producción agraria. Ello se inculcaba desde edades muy tempranas al alumnado desarrollando el amor hacia el campo e impartiendo las nociones básicas de la agricultura moderna. Todo ello a través de la escuela primaria. Posteriormente se crearían campos agrícolas en las zonas rurales españolas sobre todo durante los años 1922 y 1923. Esta regulación en el ámbito rural trajo consigo la necesidad de hacer lo propio en las grandes ciudades. Por ello en el R.D. del 25 de septiembre de 1922 de formación profesional urbana se organizaron cursos complementarios para el alumnado de más de doce años que no quisiesen y/o pudiesen continuar otro tipo de estudios y para el alumnado con menos de dieciocho años. Las actividades en la formación profesional urbana fueron dirigidas fundamentalmente en dos direcciones: los cursos complementarios de extensión cultural para trabajos manuales y actividades de taller; y las clases complementarias de formación pre-profesional que aparte de proporcionar una extensión cultural buscaban la especialización del alumnado en el oficio que desearan (pp. 159-163).

Por tanto se proporcionó una alternativa para aquel alumnado que deseaba cursar otro tipo de estudios a la vez que se velaba por la conservación de la actividad agrícola de España a través de técnicas modernas y la culturización del alumnado así como la contribución a la búsqueda y especialización en un oficio. De esta manera se evitaría que hubiera alumnos que salieran del sistema educativo de forma precipitada y se velaría por su ocupación en oficios acordes a sus preferencias.

De esta regulación de la formación se puede extraer una reflexión sobre la conformación de la identidad nacional desde diferentes ámbitos. Esta reflexión vendría infundada por términos como amor al campo o espíritu rural, cuyas connotaciones nos invitan a la conformación de

una identidad. La creación de dicho espíritu y sentimiento de amor llevaría a generar una necesidad por mantener una tradición en España como lo era la actividad agrícola. Mejorar la producción y no abandonar este sector de desarrollo fundamental para la economía, llevaría tras de sí un fuerte sentimiento de mantener una seña de identidad propia de una nación especialmente fructífera en esta actividad con productos distintivos de importación. Todo ello se desarrollaría a través de la modernización de la actividad agrícola con técnicas más eficaces y eficientes. Esta reflexión vendría sustentada también por las conclusiones extraídas de la formación de la identidad nacional a raíz de la regulación de la enseñanza secundaria en 1901 y 1903 por conde de Romanones, en cuyo currículo aparecía la Agricultura como una asignatura en el sexto y último curso, y que podría desarrollar la identidad nacional.

No obstante, la identidad nacional y su fomento fue objeto de notable interés en los partidos que gobernaban en la época. Fruto de ello es la existencia de modelos para impulsar el espíritu nacional. El que más trascendió de ellos fue el liberal, que tal y como apunta Del Pozo (2000), tenía un claro corte germánico del nacionalismo que concebía la construcción de la nación gracias al espíritu del pueblo y la creación de una identidad común basada en elementos como el idioma, la historia, la cultura y los símbolos. Todo ello canalizado a través de la educación. En el modelo de los liberales españoles, la creación de este espíritu se centró sobre todo en los símbolos como la bandera, el idioma castellano, la obra de Cervantes y el pasado histórico de Altamira. La presencia de la bandera en las aulas data del año 1893, cuando Eduardo Vicenti promulgó desde la Dirección General de Instrucción Pública el izado y recogida de la bandera al inicio y término de las clases y la colocación del escudo en el frontispicio de las escuelas. En torno a este hecho los docentes tenían que organizar actividades para que el alumnado desfilara saludando a la bandera, así como actividades que promovieran el sentimiento nacional tales como cantos y lecturas patrióticas. La pretensión de estas actividades no era otra que divulgar una imagen de la bandera alejada de la muerte y asociada a la unidad e indivisibilidad de España. Respecto a la medida de Vicenti, la Iglesia católica sintió la necesidad de ligar la fe con el amor patrio, para que la religión no se viera marginada en el protagonismo de los símbolos nacionales que dotaban a las escuelas de un cariz de institución nacional. El Ejército tampoco se mostró receptivo ante este hecho, pues consideraban que dichos símbolos eran exclusivamente suyos. Ni siquiera el profesorado acabó viendo con buenos ojos esta práctica, dadas las dificultades económicas de la época y la inversión que implicaba este ritual. Sin embargo, las críticas no tardarían en desaparecer tras el desastre de 1898, cuando se quiso exaltar el espíritu nacional, con diversos himnos que se propusieron en la escuela (como «A la bandera roja y gualda» o el «Himno escolar a la bandera»). En 1906 y bajo las directrices también liberales, se llegó a instaurar un concurso que premiaba a la mejor composición poética titulada «Saludo a la bandera», ganado por

Sinesio Delgado. Finalmente el esfuerzo de los liberales por desarrollar el espíritu nacional tuvo sus frutos, e incluso Rafael Altamira en 1918 se sorprendió de la estima con que eran tratadas las enseñanzas nacionales desde las escuelas. Junto a los símbolos, el idioma castellano fue otro de los grandes baluartes para fomentar el nacionalismo. Conde de Romanones en el R.D. de 21 de noviembre de 1902 dispuso la enseñanza del catecismo en castellano en todas aquellas regiones cuya lengua fuese otra. Esta medida fue inmediatamente derogada por los conservadores al llegar al poder, dado el revuelo que había causado. Por ello y en la misma línea para fomentar el uso de la lengua castellana como elemento de la identidad nacional española, se utilizó la figura de Cervantes como referente de la españolidad. En la R.O. de 12 de octubre de 1912 se dispuso que debiera incluirse en las enseñanzas diarias la lectura y explicación de obras cervantinas, R.O. que quedaría culminada en el R.D. de 6 de marzo de 1920 cuando se declaró obligatoria la lectura del Quijote en todas las escuelas nacionales. El tercer y último elemento, la enseñanza de la historia, estuvo marcada fundamentalmente, por recordar tanto lo positivo como lo negativo del pasado de España, sustituyendo cualquier dominio político y militar por la aportación civilizadora, los logros culturales y científicos y de las empresas humanitarias. En definitiva, hechos unificadores y que justificaran la unidad nacional de España (pp. 184-196).

Canciones en honor de la bandera española compuestas para las escuelas primarias.

<i>A la bandera roja y gualda</i> (Isidoro Hernández, 1894)	<i>Himno escolar a la bandera</i> (Pedro Arnó, 1894)	<i>Saludo a la bandera</i> (Sinesio Delgado, 1906)
Compañeros, saludemos el honroso pabellón que las glorias simboliza de la española nación. Bandera adorada, emblemática de honor, enseña sagrada que al mundo asombró, tu historia brillante mil veces y mil bendice anhelante la grey infantil. ¡Oh preciosa joya! tuyo es nuestro amor. ¡Viva la bandera, viva la nación!	Saludemos la hermosa Bandera Limpia enseña de hidalga Nación Coronada por Torre altanera Que defiende arrogante el León. Hagamos de esta Escuela Santuario del Honor; Juntemos al Trabajo la Caridad y amor. Estrella que nos guía Jamás se ha de apagar Y a la feliz ribera irá la nave a anclar. Veneremos la Patria que un día la Fe tuvo en el puro arbol; En su cielo jamás se ponía de la gloria y sus rayos el sol.	¡Salve, bandera de mi Patria, salve! Y en alto siempre desafia al viento, tal como en triunfo por la tierra toda te llevaron indómitos guerreros. Tú eres, España, en las desdichas ¡grande y en ti palpita, con latido eterno, el aliento inmortal de los soldados que, a tu sombra, adorándote, murieron. Cubres el templo en que mi madre ¡crece, las chozas de los míseros labriegos, las cunas donde duermen mis hermanos, la tierra en que descansan mis abuelos. Por eso eres sagrada. En torno tuyo, a través del espacio y de los tiempos, el eco de las glorias españolas vibra y retumba con marcial ¡estrucendo. ¡Salve, bandera de mi Patria, salve! Y en alto siempre desafia al viento, tal como en triunfo por la tierra toda te llevaron indómitos guerreros.
Roja y gualda es la bandera que el inmenso mar surcó, descubriendo nuevos mundos que después civilizó. Tú fuiste el espanto del bravo Almanzor, y un día en Lepanto del turco el terror. Temblando Granada te vio en Santa Fe, y al fin conquistada por ti también fue. ¡Salve, escudo de nobleza; salve, honroso pabellón; salve, enseña victoriosa de la española nación. Antes que ofendida pudieras ver, cien veces la vida prefiero perder. Bandera querida, yo iré de ti en pos, que tú eres mi egida, mi patria y mi Dios.	Unidos y animosos vayamos a estudiar pues siendo buenos hijos la Patria hemos de honrar. Oigamos bien atentos la voz del Profesor Paguemos sus afanes con gratitud y amor.	

Fuente: Del Pozo, M. M. (2000). Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939), p. 191.

A modo de reflexión cabe destacar nuevamente la tentación política que tenía la educación por su capacidad de generar una identidad nacional en función de los intereses del gobierno de España. Puede inferirse también que dichos elementos propuestos por los liberales podrían jugar un papel transversal en la educación española. Es decir, podrían estar presentes en cualquier momento, independientemente de la materia y la etapa educativa. La bandera como un símbolo físico y presencial que podría estar presente en todo momento en el aula, el ensalzamiento de la importancia del idioma castellano en el mundo, una historia repleta de avances y grandezas y una literatura como prueba de ello podrían generar una identidad nacional basada en el orgullo patrio. Sin embargo y como ha podido observarse, no fue fácil para unos liberales que en algunos puntos como en los símbolos nacionales, contaron con la oposición eclesial, militar y docente hasta que en 1898 se adoptase una postura más proclive por parte de estos sectores hacia el desarrollo de un espíritu nacional mermado por el desastre. No fue el único punto en el que encontrarían oposición, pues la imposición del conde de Romanones en 1902 de enseñar el catecismo en castellano en todo el territorio nacional se encontró con la voraz oposición de los nacionalistas que hasta ese momento no habían levantado la voz en este aspecto.

Fotografía 1. Izado de la bandera española en el Hospicio de Madrid en 1894 con los prohombres del régimen liberal.



Fuente: Del Pozo, M. M. (2000). Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939), p. 287.

Como se ha visto a lo con la regulación de las diferentes etapas educativas desde principios del siglo XX, la identidad nacional tiene cabida en múltiples materias lo que convierte a la

educación en un instrumento perfecto para su construcción y desarrollo. Este recurso no fue menos aprovechado por las corrientes nacionalistas que tuvieron lugar en España a lo largo de esta etapa, y que hicieron de la educación una demanda política para asumir su competencia, pudiendo regular así el sistema educativo en sus respectivas regiones.

Los nacionalismos en España a principios del siglo XX merecen una contextualización:

Desde finales del siglo XIX, la mayor integración nacional, fruto de la intensificación de las comunicaciones de todo tipo, del aumento de la circulación de la prensa de masas, de la mayor movilidad territorial de la población, de la extensión de la educación primaria y secundaria, del mismo crecimiento de la maquinaria del Estado y de su acción en las provincias (del crecimiento del propio Madrid, medio millón de habitantes en 1900 y prácticamente un millón en 1930, y una ciudad ya comercial y bancaria cuyo centro aparecía ahora jalonado por una vigorosa y moderna arquitectura), todo ello había hecho de España una colectividad consolidada (aunque la idea nacional fuese negada por los nacionalismos catalán y vasco). (Fusi, 2000b, p. 33)

Por tanto, un conjunto de circunstancias dieron pie a que en España se produjera un fortalecimiento y afianzamiento. Circunstancias como la mejora de las comunicaciones, de la educación, de la presencia estatal en el territorio nacional y del propio crecimiento demográfico. Sin embargo, esta confluencia construyó una consolidación que se vio frustrada por los nacionalismos. Estos, ubicados principalmente en Cataluña y en el País Vasco, supusieron una limitación para que en España se produjera la culminación de la idea nacional.

En la gestión de estos movimientos, fue clave la respuesta que dieron los partidos dinásticos que en su alternancia en el poder tuvieron que afrontar la delicada situación que planteaban dichos nacionalismos. Boyd (2000), destaca la preocupación con la que estos partidos vivieron el movimiento nacionalista, especialmente en el caso de Cataluña. Esta región de España pedía que, en materia educativa, se produjera una enseñanza en su lengua. Esto en cambio topó con la respuesta de conde de Romanones, quien en 1902 afirmó que el castellano era el vehículo que unía a todas las provincias del Reino de España. Sin embargo y para sorpresa del panorama político español de la época, los partidos regionalistas catalanes a partir de 1906 ganaron un peso suficiente como para lograr un régimen de mayor autonomía de las cuatro provincias catalanas que formaron la Mancomunitat en el año 1914. Todo ello tuvo como consecuencia una mayor presencia del catalán en dicha Mancomunitat, como en el caso de las publicaciones pedagógicas, las escuelas para maestros, los libros de texto, las escuelas de artes e industrias o la investigación en materia histórica y lingüística. Además, el nacionalismo catalán se encontraba dominado por la burguesía industrial católica y conservadora. Ante esta situación, los partidos dinásticos y la monarquía parlamentaria pedían un programa más sólido de educación nacional ante el ascenso de candidatos no sólo regionalistas, sino de otras tendencias como socialistas o republicanos. No obstante, los

partidos dinásticos fueron incapaces de ponerse de acuerdo, lo que permitió que el caciquismo y la represión militar se constituyeran como instrumentos de control social y político en España (pp. 59-60).

De estas líneas se infiere que los partidos dinásticos, divididos en sus planteamientos sobre la educación, fueron incapaces de abordar un acuerdo que pusiera freno a las pretensiones que los nacionalismos –especialmente el catalán– promulgaban en la escuela. El caso de Cataluña, con unos resultados electorales alarmantes para dichos partidos, puso a los Gobiernos de España en una delicada situación que concluyó con la cesión de una mayor autonomía a la Mancomunitat, y a la incapacidad de llegar a un acuerdo en materia educativa para aplacar las diferentes corrientes que aparecían en el panorama político español de la época.

No obstante, de forma previa al ascenso regionalista catalán a partir de 1906, ya se intentó avanzar en materia administrativa sobre la organización territorial de España, y en la línea habitual, fue un proyecto que no se llevó a cabo. Fusi (2000b), señala que Maura, en 1903 y posteriormente en 1907 propuso una reforma de la Administración local que promovía la modificación de los regímenes municipal y provincial con miras a las mancomunidades. Gracias a esta propuesta, en el arduo debate de más de cien días, adquirió un gran protagonismo la figura de Cambó, líder de la Lliga catalana, quien hizo suyo el proyecto de Maura. Además, el mismo líder catalán realizó dos afirmaciones de suma importancia: por un lado, que Cataluña era el gran problema de España y por otro, que el problema catalán era la punta del iceberg. Un iceberg que escondería el fracaso de la administración local y provincial, la derrota de 1898, el caciquismo o la crisis del parlamentarismo entre otras. Finalmente, el proyecto de Maura no fue aprobado pero Cambó promulgó la idea de la Mancomunidad hasta que, como ya se ha visto, culminara en 1914. Sin embargo, tras la autonomía recibida en 1914, no se produjeron mayores avances al respecto. En 1918 se solicitó la plena autonomía para Cataluña, y la respuesta de las Cortes españolas fue tajante y por supuesto, negativa. Respecto al País Vasco, en 1917 propuso la reintegración foral, que fue también rechazada (pp. 35-36).

En definitiva, el movimiento nacionalista que se suscitó dentro de las fronteras de España en esta etapa, si bien tuvo un trasfondo territorial, también tenía un carácter educativo que en el caso de Cataluña, se materializó a raíz de la creación de la Mancomunitat en 1914 dando un mayor peso a la lengua catalana dentro de la educación. El caso del País Vasco, como se ha podido esclarecer con las palabras del autor, es algo distinto y menos sonoro, puesto que su propuesta de reintegración foral fue rechazada directamente.

El movimiento nacionalista tuvo repercusiones políticas, con su aparición en el espectro político y sus peticiones de mayor autonomía. La respuesta del Estado fue la concesión de una cierta autonomía a Cataluña, que fue limitada con la negativa dada en 1918 por parte del estado a una mayor concesión. Los fines educativos de este movimiento fueron evidentes.

A modo de reflexión, este interés suscitado por conseguir una mayor capacidad de maniobra en lo referente a la educación, podría explicarse a raíz del interés de los responsables políticos de estas regiones por generar una identidad nacional diferencial y singularizada respecto al resto de España. Realzar rasgos propios y promoverlos precisa de un sistema de difusión que encaja a la perfección con la función educativa, la cual puede difundir valores y difundir una memoria histórica e identidad nacional, sobre todo, en disciplinas como la Historia.

Esto pondría de relieve la facilidad con la cual desde la política puede utilizarse la educación. La Historia como disciplina puede generar intereses encontrados en un mismo país, y por tanto los mismos hechos pueden ser narrados de modos muy distintos, o incluso ser ocultados para poner énfasis en otros aspectos. En el caso de los nacionalismos, se puede aludir mediante la Historia a un pasado singular con raíces propias y con ello generar una identidad nacional propia y alejada de la identidad del resto de un país. Es decir, aludiendo a una memoria histórica determinada, puede generarse una identidad nacional acorde a unos intereses políticos, lo cual acaba ensuciando la labor del historiador y la disciplina histórica, que queda a merced de intereses ajenos pudiéndose incluso alterar para conseguir unos determinados objetivos.

Sin embargo, la situación tardó varios años en cambiar. En palabras del propio Fusi (2000b), ni la propia izquierda mostraba simpatía hacia los nacionalismos. Los republicanos, en cambio, se encontraban más preocupados por cambiar la forma del Estado, pasando de la monarquía a la república. Los mayores enemigos del nacionalismo en España se encontrarían en el Partido Radical, de Alejandro Lerroux, de tendencia republicana y de izquierdas y creado en 1907. Junto a él, algunas figuras del republicanismo moderado (como Melquíades Álvarez) y liberales monárquicos (como Montero Ríos) también mostraron su oposición a las propuestas de reforma de la administración local de 1907 y a la Mancomunitat en 1914. La situación general cambió durante los años de la I Guerra Mundial, en los cuales se puso de relieve el derecho de autodeterminación de las nacionalidades oprimidas y por el crecimiento en Cataluña de grupos republicanos y de izquierda. Durante estos años, en el resto del país también se produjo un cambio de postura, palpable principalmente en la revista España, que dirigida por Ortega y Gasset, Luis Araquistain y Manuel Azaña, tuvo varios artículos favorables a la autonomía catalana. Así mismo, el Partido Socialista Obrero Español, reconoció en su Congreso de 1917 el derecho de autogobierno de las diferentes nacionalidades ibéricas, incluyendo casos como el del País Vasco. Por su parte, el Partido Reformista de Melquíades

Álvarez señaló esta opción como una posibilidad para llegar a una solución y durante los años 1918-1920 buscó el acercamiento con la Lliga y Cambó. Todo este cambio culminó con la llegada de Primo de Rivera al poder, cuando nacionalistas catalanes, republicanos y socialistas lucharon juntos para establecer la República democrática (pp. 36-37).

En definitiva, al final de esta primera etapa del siglo XX, se adoptó una postura más cercana hacia los nacionalismos. Varios partidos y corrientes acercaron sus posturas hacia una solución consensuada y viable para facilitar la convivencia y calmar el ambiente político. Importantes fueron los valores derivados de la I Guerra Mundial, que ponía énfasis en la concesión de autogobierno de aquellos territorios que, con un sentimiento de opresión, sentían que sus rasgos culturales les hacían diferentes al resto de sus respectivos países. En España, el cambio fue tan pronunciado que si bien inicialmente algunos sectores como los republicanos mostraban una mayor preocupación por otros temas de la realidad política de la época, finalmente acabaron posicionándose a favor de los nacionalistas catalanes junto a los socialistas, quienes apoyaron la causa a partir de 1917.

5.3.2. Segunda fase: La dictadura de Primo de Rivera, 1923-1930: los orígenes del «nacionalcatolicismo».

Con un sistema político basado en la sucesión periódica de turnos entre los partidos conservador y liberal, España alcanzó un punto crítico: llegó la dictadura de Primo de Rivera, que breve pero intensa –con siete años de duración– derivaría al punto de partida de una identidad nacional bautizada como el «nacionalcatolicismo», un término que se repetiría en la historia patria durante y tras la Guerra Civil (1936-1939). Por la denominación se puede advertir de la fuerte influencia que durante esta etapa tuvo la religión católica, que adoptó un papel protagonista en la España de esta época. Todo ello, como es natural, tendría consecuencias directas sobre la educación española de este periodo histórico.

Tal y como señala Perfecto (1994) la llegada de Primo de Rivera al poder, podría explicarse bajo tres premisas fundamentales: la crisis europea generalizada del modelo liberal político y económico –traerá consigo el interés por tratar de volver al modelo político y económico previo a la Primera Guerra Mundial–, la crisis del sistema español de la Restauración y las experiencias y balbuceos político-sociales que se generaron en España y en los países mediterráneos durante los años veinte (p. 224). Por tanto, entre los factores que causaron el golpe de Estado que alzó a Primo de Rivera en el poder, se han advertido de tres elementos muy distintos entre sí. Por una parte, a escala europea, el viejo continente ha perdido la supremacía mundial que le convertía en la referencia. Fruto de ello será el anhelo de Europa por volver a lo que fue. En segundo lugar, en un nivel más cercado, el área mediterránea de

Europa, en el cual se encuentra España, que experimentará una serie de cambios y corrientes. Por último y como causa exclusiva surgida desde la propia España, el gobierno alternante regeneracionista y el modelo intrínseco que implicaba (todas sus políticas, incluido el modelo educativo) culminarán una crisis arrastrada en los últimos años, a la cual también contribuían el auge del nacionalismo y el caciquismo local dada la cuestionable gestión de los gobiernos regeneracionistas. A modo de reflexión se hace necesario apuntar que la permisividad que había caracterizado al regeneracionismo respecto a los nacionalismos hizo ganar adeptos entre las filas de los golpistas, que veían amenazada la unidad nacional.

La toma del poder de Primo de Rivera se produjo de forma rápida. La consecución tan breve de los hechos ha sido objeto de estudio, y podría resumirse de la siguiente manera:

El 13 de septiembre de 1923, el capitán general de Cataluña, Miguel Primo de Rivera, tomó el poder en España a través de un golpe de Estado y sustituyó el sistema político liberal-parlamentario vigente hasta entonces por una dictadura militar de corte personalista. El nuevo régimen se presentó como un breve intermedio destinado a regenerar las instituciones de la monarquía liberal. En las primeras declaraciones del dictador y en el propio manifiesto del 13 de septiembre se alude a la provisionalidad del régimen, a su situación de excepcionalidad para librar al país de la vieja política y encauzarle, en una labor de cirujano, hacia otros rumbos. Esta aceptación desde el principio de la interinidad es algo que caracteriza a todos los regímenes militares pero, en este caso concreto, será fatal para las pretensiones posteriores de Primo de Rivera de institucionalizar su mandato. En realidad Primo de Rivera no abandonaría el poder hasta enero de 1930 y su caída iría seguida, poco tiempo después, por la de la propia Corona. (González, 2000, p. 338)

Fotografía 2. Alfonso XIII con el general Primo de Rivera en 1923, a comienzos de la dictadura de este último.



Fuente: Calvo, J. (2015). El cirujano de hierro, p. 36.

De las palabras de la profesora se pueden inferir numerosas reflexiones. En primer lugar, resulta llamativa la idea de que la dictadura respetase la monarquía, el cual permaneció reflexivo ante el golpe de Estado hasta que finalmente reconociera la autoridad de Primo de Rivera al frente del gobierno nacional. Por otra parte, otro elemento a considerar es el carácter temporal y provisional con que se describió a este nuevo periodo histórico. Nació, según estas palabras, con la intención de cambiar la para ellos decadente situación que arrastraba España a raíz del Regeneracionismo, en una suerte de salvador de la nación española. Por ello y tras introducir las modificaciones precisas en el país, se entendía que el régimen dictatorial de Primo de Rivera habría concluido su ciclo y por tanto dejaría paso a otro periodo. Sin embargo y como se ha expuesto por la autora, este intento por enfatizar el carácter cíclico y finito del mandato de Primo chocaría con sus posteriores pretensiones por asentar su poder, con devastadoras consecuencias para él, su régimen y posteriormente para la propia monarquía española bajo el reinado de Alfonso XIII.

Sobre la figura del propio monarca Alfonso XIII y su papel en la llegada de Primo de Rivera al poder hay numerosas teorías.

Miguel Primo de Rivera, dio un golpe de Estado que Alfonso XIII respaldó de inmediato. Se suspendieron las garantías constitucionales y se ilegalizaron los partidos sin que hubiera resistencia. La sensación de agotamiento era tan profunda que en muchos círculos se recibió con alivio la irrupción del Ejército en la vida pública, aunque en realidad no había dejado de proyectar su sombra sobre ella. (Calvo, 2015, p. 45)

Este periodo histórico que no llegó a la década, no se caracterizó por su consistencia y unidad. Tal y como señala Perfecto (1994), la dictadura de Primo de Rivera podría dividirse fundamentalmente en dos etapas. La primera de ella abarcaría casi los tres primeros años, y la segunda los cuatro restantes. Esta división se produjo a raíz de diciembre de 1925, cuando dio comienzo la dictadura civil. En ese momento se aprecia una versión del régimen distinta a la propuesta en su implantación de 1923, ya que en el manifiesto al País del 5 de septiembre de 1926 Primo de Rivera critica duramente al parlamentarismo y su reimplantación en España. Tras ello, consideró la familia, el municipio, la provincia y el Estado como las células fundamentales para el funcionamiento de España bajo sus órdenes. Este cambio de dirección se debió en gran parte a su fanatismo por el sistema dictatorial italiano el cual reconocía como un credo. Pero dicho cambio, si bien dirigido hacia una instauración intemporal e indefinida, tropezó con algunos inconvenientes. Entre los más destacables, la ausencia de un partido político fascista, un sindicato y una trayectoria previa que asentara al régimen. Todo ello limitó las opciones de perpetuidad de Primo de Rivera y le llevó a la elaboración y difusión de ideas del régimen entre las cuales destaca el intervencionismo estatal para subsanar los conflictos sociales (pp. 225-226).

Será por tanto a partir de finales de 1925 cuando se atisbe un cambio de rumbo en el mando de Primo de Rivera. Tras la declaración de las unidades fundamentales que conformarían España podemos observar una reducción de niveles intermedios como las regiones (entre el Estado y las provincias). Ello acabaría con las pretensiones de unificaciones provinciales con fines nacionalistas y haría de España un país fuertemente centralista. En definitiva y con la Italia de Mussolini como referencia, se cercenó cualquier valoración positiva del parlamentarismo y la visión de Primo de Rivera se tornó más radical. No obstante, dada la ausencia de un pasado propio y consistente bajo el paraguas de un partido y unas estructuras organizativas asentadas, redujeron las aspiraciones de Primo de Rivera a la mera gestación de ideas fascistas que en España tuvieron gran repercusión a partir de los años treinta.

Uno de los elementos fundamentales que durante la década de los años veinte fue objeto de debate fue la enseñanza. En lo que respecta a esta,

La Dictadura de Primo de Rivera intentó revolucionar el sistema educativo en España. Desde sus primeros días en el poder, Miguel Primo de Rivera abogó por la reducción drástica de las tasas de analfabetismo, la construcción de miles de escuelas y el aumento radical en número de maestros. Estas medidas educativas formaron parte de un inmenso plan de nacionalización de masas que pretendía instruir a niños, jóvenes y adultos en valores autoritarios. La formación de «ciudadanos modernos», convenientemente adoctrinados en postulados nacionalistas españoles de corte antidemocrático, se convirtió en el objetivo prioritario del sistema educativo primorriverista. (Quiroga, 2008, p. 88)

En consecuencia, de estas palabras se extrae una clara intención por parte de Primo de Rivera desde el principio de su régimen dictatorial. Medidas tan atractivas como la reducción del analfabetismo, el aumento de las infraestructuras educativas y del número de personal docente tenían una clara intencionalidad de nacionalización a gran escala en la población española. Se pretendería que el alumnado del sistema educativo fuese adoctrinado con el cariz antidemocrático que destilaba la dictadura primorriverista.

Dentro de la enseñanza hubo un fuerte debate sobre su reforma, con diferentes agentes sociales. Tal y como cuenta Boyd (2000), la reforma educativa estuvo apoyada por varios sectores de España. En primer lugar la Iglesia católica, que había mostrado su oposición a la intrusión del Estado en la educación y apoyó la llegada al poder del régimen autoritario para que ésta preservara la unidad cultural católica. Otro importante sector fue un grupo heterogéneo de nacionalistas autoritarios que bebían de la derecha y que buscaba el resurgimiento nacional partiendo de la religión, la jerarquía social y el orden. Estos además, defendían la necesidad de una expansión de la educación para garantizar el progreso de España. Con dichos actores, Primo de Rivera acometió una profunda reforma que trajo consigo, a su marcha, 8.000 nuevas escuelas públicas, un aumento de 20% de maestros de

educación primaria, el salario mínimo anual había subido a 2.500 pesetas, el número de niños escolarizados subió en un 23% y alcanzó un 73% de alfabetización de la población. No obstante y en la otra cara de la moneda, con dicha reforma el número de plazas seguía siendo insuficiente, apenas algo más del 50% de niños entre seis y doce años estaban matriculados en la escuela pública con un 20% o 25% matriculado en escuelas privadas subvencionadas a nivel local o nacional. Además, las escuelas presentaban escasas medidas de higiene, estaban mal equipadas y el número de alumnos era excesivo (pp. 153-154).

A modo de reflexión sobre las palabras de la profesora, se puede concluir que si bien las medidas adoptadas en la reforma educativa de Primo de Rivera contribuirían a un notorio crecimiento de las instituciones, estas presentaban carencias considerables en su acondicionamiento. Y si bien se incrementaron los niveles de alfabetización en la sociedad española, el porcentaje de alumnado matriculado en la escuela pública resultaba insuficiente.

La reforma de la enseñanza primaria, como se ha visto, fue notoria pero en algunos puntos claramente insuficiente. La educación recibía pocos recursos y atención por parte del Estado, ya que el grueso del apoyo que recibió Primo de Rivera provenía de las clases medias y altas, interesadas en la educación posprimaria, la cual aumentó en consonancia con el crecimiento económico de los años veinte. Ante la creciente demanda y la escasez de las plazas las órdenes religiosas hallaron su nicho donde poder expandirse, llegando a aumentar un cuarentaiún por ciento los colegios católicos entre 1925 y 1931 (Boyd, 2000, pp. 156-157). Por tanto, indirectamente Primo de Rivera hizo de esta forma otro guiño a la iglesia católica, abriendo paso a la creación de nuevos centros educativos católicos.

Una de las grandes ambiciones de Primo de Rivera en materia educativa, sería, evidentemente, transmitir los valores de su régimen a las nuevas generaciones. Ahora bien, ¿cómo canalizaría Primo de Rivera su interés por generar españoles patrióticos, de acuerdo a su ideología en las enseñanzas primaria y secundaria?

Mientras que la nacionalización de la educación primaria se centró en la vigilancia de los profesores, la celebración de actos patrióticos extraescolares y la mejoría estructural del sistema, la transformación de la educación secundaria se caracterizó por las reformas de los planes de estudio y la unificación de los libros de texto, utilizados para cada nivel y área de enseñanza. [...] El Real Decreto del 25 de agosto de 1926 puso en marcha la reforma de la educación secundaria. Esta ley dividía la educación secundaria en dos etapas de tres años cada una: el bachillerato elemental y el bachillerato universitario. El objetivo era facilitar el acceso a los organismos estatales a aquellos que no quisieran estudiar una carrera universitaria. Si se compara este nuevo plan de estudios con el que reemplazaba (el de 1903) se perciben cambios significativos. Primero, el nuevo currículo hacía hincapié en la enseñanza científico-técnica [...] Este impulso científico encajaba perfectamente con el discurso

modernizador de los ideólogos de la UP [...]. En segundo lugar [...] el nuevo plan de estudios destinaba grandes esfuerzos a la enseñanza de la historia. Mientras que el programa de 1903 incluía la asignatura de historia solamente en tercer y cuarto año, los primorriveristas hicieron que su enseñanza fuese obligatoria durante los primeros cuatro años del bachillerato. [...] El cambio más polémico [...] fue el relacionado con la enseñanza de la doctrina católica. Desde 1895, la asignatura de religión había sido optativa en los institutos españoles [...] Los primorriveristas hicieron que la enseñanza de la religión fuese obligatoria durante los dos primeros años del bachillerato elemental. (Quiroga, 2008, pp. 93-94)

Atendiendo al análisis que nos ofrece el profesor, la educación primaria se nacionalizó atendiendo a la supervisión de los profesores –que posteriormente se verá en relación a las competencias que adquirió con Primo de Rivera la iglesia católica española–, los actos patrióticos y la mejora estructural. Dicha mejora estructural fue clara en la educación secundaria, que pasó a estar dividida en dos tramos de tres años a fin de facilitar el tránsito a los organismos estatales para aquellos que no querían entrar en la universidad. Y fundamentalmente, en la enseñanza secundaria se modificaron dos materias fuertemente relacionadas con la identidad nacional: la historia, que adquirió una mayor importancia estando presente en los cuatro primeros años de forma obligatoria; y la religión, que pasó a ser obligatoria durante los dos primeros cursos. Como se abordará posteriormente, la historia adquirió unos matices concretos con el primorriverismo, y la iglesia católica obtuvo ciertas licencias como la capacidad de crear nuevos centros educativos o la supervisión de los maestros.

En lo referente a la universidad, Primo de Rivera prohibiría el uso de las lenguas regionales en la educación superior, y su reforma universitaria ideada por el ministro Calleja supondría un fuerte revés a la popularidad del régimen. Además, otorgó a los colegios religiosos de Deusto y El Escorial la potestad de expedir títulos universitarios. Sin embargo, estas medidas, de gran impopularidad fueron insuficientes para una iglesia católica que deseaba mayor control sobre la educación. La reforma universitaria trajo consigo numerosas manifestaciones y huelgas y la renuncia de catedráticos como Ortega y Gasset, Fernando de los Ríos o Luis Jiménez de Asúa, así como un fuerte rechazo incluso desde la iglesia católica desde Roma en 1929 con la encíclica *Divini Illius Magistri* de Pío XI, lo que terminaría por catalizar la caída del régimen (Quiroga, 2008, pp. 99-102).

De todo ello se concluye que uno de los principales elementos que Primo de Rivera quiso reformar, fue el concepto del ciudadano español. Esta denominación identitaria, que sugieren autores como Quiroga (2008), tuvo una enorme diversidad semántica en las décadas precedentes al régimen autoritario. Sería Maura en los años precedentes a la llegada de Primo de Rivera, quien se encargaría de abordar el concepto y su significado. Con él, la ciudadanía

se asoció a los valores patrióticos, católicos, corporativos y monárquicos, y Maura trató de llegar con ellos a las clases medias y bajas, que no se habían terminado de involucrar en la oligarquía de la Restauración. Primo de Rivera a su llegada al poder acogió el pensamiento maurista sobre la ciudadanía, y le dotó de un nuevo cariz, enfatizando las obligaciones por encima de los derechos. Las obligaciones de la ciudadanía eran fundamentalmente cuatro: el servicio militar, el pago de impuestos, el apoyo público a la dictadura y el trabajo. Primo de Rivera, siguiendo los pasos de Maura, recortó los derechos de los ciudadanos hasta tal punto que básicamente poseían obligaciones. Sin embargo, el nuevo concepto de ciudadanía también recogió aspectos de la literatura castrense del ejército previa a 1923, que fue incorporada por el régimen a su discurso bajo la premisa de la concepción de un hombre nuevo como «ciudadano soldado» (pp. 90-92).

A modo de reflexión, se puede inferir que Primo de Rivera recogió la influencia de Maura y del ejército para el desarrollo de su concepción del ciudadano español. La identidad nacional del ciudadano español quedaba recogida bajo parámetros nacionales, religiosos, comunitarios y fuertemente ligados a la corona, que en ese momento era ostentada por Alfonso XIII. Hizo del servicio militar una práctica disciplinaria de respeto, defensa y en definitiva de contribución a España. Otras formas de conseguir el mantenimiento y la transformación de la patria sería la aportación económica a través de los impuestos, pasando por el soporte al régimen autoritario y el desarrollo a través de la actividad laboral de los españoles. Todo ello, denominador común en la vida del español de la época, contribuyó en la creación de un sentimiento de pertenencia a España. En definitiva, de una identidad nacional con un carácter militar muy marcado.

Dichos valores sería necesario inculcarlos desde la propia educación. En lo referente a los valores militares, con Primo de Rivera se instauró la denominada «educación premilitar ciudadana».

La educación premilitar ciudadana comprendería 'conferencias patrióticas', 'física' y 'militar elemental' de los jóvenes mayores de 19 años, en tanto que las 'conferencias patrióticas' se referían fundamentalmente a temas políticos: 'consciencia de los grandes intereses nacionales; breve historia de España, sintetizada en los grandes hechos de raza y sus héroes y figuras culminantes; razones de todos los órdenes que justificaban la unidad de la patria, deberes del hombre respecto a España,...'. No puede estar más clara la índole nacionalista de la misión educativa de los comandantes. (González, 2000, p. 363)

Del razonamiento de la profesora se puede observar claramente como a través de la formación militar se canalizan los valores que el régimen quería inculcar en el nuevo ciudadano español. El principal elemento mediante el cual se desarrollaban eran las conferencias patrióticas, las cuales, ya por su propia denominación dejan entrever el claro mensaje patriota de unidad, obligación y el perfil del nuevo hombre de raza española.

En lo referente a la presencia de los valores religiosos en la escuela española y como se ha indicado inicialmente, con Primo de Rivera llegó el denominado «nacionalcatolicismo», otorgando un gran peso a la doctrina católica. En lo referente a la religión, Boyd (2000) asegura que Primo de Rivera concedió la responsabilidad del control ideológico a la Iglesia, con la cual compartía los valores políticos y culturales, llegando incluso, en una orden del 12 de febrero de 1924 otorgar a los inspectores educativos la competencia de clausurar aquellas escuelas y suspender de su actividad a aquellos docentes que fueran sospechosos de impartir doctrinas opuestas a la nación, la religión o con un carácter disolvente. Posteriormente se llegó, incluso, a obligar a los maestros a acudir a misa independientemente de sus creencias personales (p. 155).

Con el nuevo papel que obtiene la Iglesia católica en el ámbito educativo, se puede observar cómo se vertebran los valores que pretendía desarrollar en la población Primo de Rivera. Unos valores próximos a los desarrollados y defendidos por la Iglesia católica que obtuvo un poder de supervisión de la educación que le permitió poner final a la actividad de instituciones y profesionales que no fueran ensalzadores de la doctrina católica desde las aulas. Por tanto, se evidencia la estrecha relación entre el Estado y la Iglesia en una suerte de convergencia que daba unidad a la nación española. Labor de los supervisores sería la preservación de la unidad de España desde la enseñanza, acabando así con las aspiraciones de los nacionalismos que habían surgido dentro de España hasta la llegada de Primo de Rivera en 1923.

Dentro de la reforma educativa resultaría fundamental el nuevo enfoque otorgado a la historia, una disciplina que como se ha visto en el desarrollo espacio-temporal de España, ha resultado fundamental para generar una concepción determinada de la nación con la finalidad de despertar en la sociedad una identidad nacional intencionada. El nuevo activismo del Estado en materia educativa, como sostiene Boyd (2000), supuso un impulso para que historiadores y educadores reavivaran la cuestión del significado de la historia de España. Sin embargo, estos ofrecieron interpretaciones totalmente opuestas. Este debate duró hasta la llegada de Francisco Franco al poder en 1939, quien cerró dicha cuestión con la represión y su imposición de la visión uniforme de la historia de España (pp. 151). Como se ha visto anteriormente, con la llegada del Real Decreto del 25 de agosto de 1926 —el también llamado «Plan Callejo»— la historia adquirió un papel esencial en la nueva secundaria, siendo una asignatura obligatoria durante los primeros cuatro años de la misma.

El plan Callejo, que sólo llegó a aplicarse durante cuatro cursos académicos, no logró crear (no podía hacerlo) el «criterio unánime y patriótico» que tanto ansiaba Primo de Rivera. La inercia del sistema, unida a la reserva de los católicos ante un mayor poder del Estado, frustraron los intentos por establecer una interpretación uniforme del pasado nacional [...] Los libros de texto

oficiales para los cursos de historia americana y civilización española no se publicaron hasta 1929 (y se abandonaron en 1931), mientras que los de los cursos de historia universal e historia española no llegaron a publicarse. Así pues, durante la década de 1920, los catedráticos de instituto siguieron publicando sus libros como «guía» para los alumnos de escuelas públicas y privadas, y éstos continuaron comprándolos para evitar el fracaso en los exámenes. [...] Esos libros de texto representaban una amplia gama de opiniones. (Boyd, 2000, p. 168)

De las ideas de la profesora se puede advertir de la gran profundidad de un debate que duró abierto varias décadas. Un debate sobre el papel y el significado de la historia de España y su enfoque, que generó diversas corrientes totalmente contrarias. Todo ello desembocó en la incapacidad por establecer una concepción uniforme de la historia de España, y en las aulas los maestros seguirían editando y los alumnos adquiriendo los libros de texto anteriores al régimen. Por otra parte, aquellos libros que llegaron a editarse por parte del régimen y tras el «plan Callejo», o bien no tuvieron trascendencia o ni siquiera vieron la luz. Una enraizada controversia que vería su fin pocos años después, con la llegada de la dictadura franquista.

La dictadura de Primo de Rivera llegaría a su fin en 1930, cuando comenzara a perder progresivamente todos sus apoyos. Las fuerzas republicanas tomaron la iniciativa insurreccional. Tras ello, las organizaciones patronales se mostraron contrarias a la reforma fiscal de Calvo Sotelo; los sindicatos católicos se vieron perjudicados por el modelo corporativo, arrastrando consigo gran parte del catolicismo político; los estudiantes universitarios se movilizaron ante los intentos fracasados de corporativizar las instituciones docentes y culturales; las organizaciones feministas que fomentaron la contracultura y oposición al régimen; el propio rey Alfonso XIII quien en 1929 comenzaría a buscar una salida constitucional y el Ejército, politizado, dividido y desgastado (González, 2000, p. 404-406).

La dictadura de Primo de Rivera llegaría por tanto a su fin, y lo haría tras las elecciones municipales de 1931, ya que:

A pesar de su promesa de respetar la Constitución de 1876, Primo de Rivera intentará institucionalizar su dictadura militar en la forma de un Estado católico, corporativista y de un partido único, antes de perder definitivamente el apoyo del ejército y la confianza del rey a principios de 1930. Los esfuerzos consiguientes de antiguos políticos dinásticos por propiciar el regreso al sistema parlamentario resultaron inútiles. En las elecciones municipales de abril de 1931, los candidatos republicanos obtuvieron una rotunda victoria en los grandes centros urbanos, demostrando con ello que el rey y sus consejeros ya no controlaban la situación política. Al proclamarse pacíficamente la Segunda República, España inició un breve período de experimentación política que habría de verse interrumpido por el estallido de la guerra civil en julio de 1936. (Boyd, 2000, p. 150)

España cerraría así, con un proceso electoral, un capítulo de su historia que duró siete intensos años de promesas de avance truncadas por el interés de Primo de Rivera de

enquistarse en el poder. Algo que no consiguió hacer pero que, nueve años después de él, conseguiría la losa que cayera sobre la democracia: Francisco Franco Bahamonde.

5.4. Prospectiva

Tras la dictadura de Primo de Rivera y con la llegada de la Segunda República Española, la identidad nacional y su enfoque desde la educación cambió considerablemente. Tal y como apunta Del Pozo (2008), la identidad nacional se canalizaba en materias como Lectura, Historia y Educación Moral y Cívica. La enseñanza de la historia, pasó de ser una enseñanza basada en la historia nacional política a una historia cultural y supranacional, de acuerdo a las innovadoras corrientes pedagógicas como la de Cousinet, quien defendió la enseñanza de una historia «de cosas y de ideas» y quien encontró en Daniel González Linacero un referente, ya que este realizó un estudio diacrónico de las grandes producciones (tales como la vestimenta o el trabajo) y de las grandes ideas de la humanidad. De esta manera, los nuevos manuales eliminaron el término «España» (p. 120).

En definitiva, el planteamiento educativo de la Segunda República rompió con la concepción de identidad nacional previa, focalizada en el marco de España y en los logros nacionales a lo largo de la historia. Sin embargo, la identidad nacional que se quiso inculcar desde el republicanismo traspasó las fronteras españolas y giró en torno a la humanidad y sus logros.

No obstante, pese al intento de plantear una nueva forma de abarcar la historia, la república finalmente no pudo llevar a cabo su propósito.

Así, a pesar de reiterar repetidas veces su fe en la eficacia de la historia como fuente del nacionalismo cívico, el pensamiento republicano no supo crear el sentimiento de una historia común que hubiera podido consolidar su proyecto. Al contrario, conforme se acentuaba el conflicto político, la persistente fragmentación del sistema educativo no hizo más que exacerbar la confrontación de las versiones opuestas del pasado nacional [...] Cuando los españoles se lanzaron a luchar unos contra otros, no sólo lo hicieron para decidir el futuro de la nación, sino también para definir el significado de su historia. (Boyd, 2000, p. 205)

En definitiva, la república trató de generar un sentimiento común y humanista que dada su amplitud y complejidad fue difícil de llevar a cabo. La tensión política estaba gestando en España el conflicto de la Guerra Civil (1936-1939), que acabaría convirtiéndose en un hecho tan trascendental que en la actualidad es todavía un periodo del que es difícil hablar y que siempre está ligado a tres términos: memoria histórica, identidad nacional e historia.

6. REFLEXIÓN CRÍTICA

Tras la elaboración de este trabajo, son diversas las reflexiones que se extraen del contenido del mismo. En primer lugar se hace necesario recalcar la incuestionable relación existente entre los conceptos de memoria histórica e identidad nacional. Dichos términos no se comprenden el uno sin el otro y conforman un proceso lógico que tiene como telón de fondo la propia disciplina histórica.

Del bagaje de recuerdos históricos que conforma nuestra memoria histórica se conforma una identidad: un sentir propio respecto a la nación. He aquí la identidad nacional como consecuencia de una memoria histórica determinada.

Dicho proceso trae consigo una riqueza de identidades, ya que difícilmente dos personas tienen una misma memoria histórica y por tanto una misma identidad nacional. Estos términos desembocan en una gran heterogeneidad que dificulta hablar de identidades únicas y compactas, de un único sentir de nación. Ello supone por tanto, un reto político de gran envergadura, pues intentar conjugar un elemento tan sensible y delicado como lo es un sentimiento y darle cabida en un sentir general se convierte en una ardua tarea en la que es realmente complicado dar una respuesta global y satisfactoria. Por ello, surgen diferentes sentires que concluyen con la aparición de voces discordes con peticiones de gran calado político, social y cultural. Muestra de ello serían los diferentes nacionalismos, cuya aparición refuerzan esta reflexión sobre la heterogeneidad del sentir. El nacionalismo catalán difiere notablemente, como se ha podido comprobar, del vasco, el gallego o el andaluz, por ejemplo. Diferentes formas de querer ser encajado dentro o fuera de España. Ideas promovidas desde los sentimientos de una identidad nacional anhelada.

Respecto al concepto de memoria histórica cabe comentar la importancia del término silencio. Como se pudo apreciar en la diferenciación de este término respecto al de historia, la memoria histórica da cabida y lugar al silencio, algo que no ocurre así con la propia disciplina histórica. De un carácter más riguroso, la historia en sí no se permite la existencia de un vacío espacio-temporal entre sus conocimientos. Todo debe ser exhaustivamente probado y validado, pues la divulgación de hechos no contrastados suficientemente podría dar lugar a la elucubración y suposición de hechos quizá interesados. En este caso, la memoria histórica y sus posibles vacíos daría lugar a este tipo de interpretaciones manipuladas e intencionales de lo que ocurrió sin ser contrastado. Es decir, dar cabida a hechos que quizá no ocurrieran —o no de tal manera— pero que por intereses personales conviene difundir. Ello pone de relieve la fragilidad del pasado y la facilidad con la que puede ser manipulado respondiendo a tendencias e ideologías determinadas.

El mayor peligro de la memoria histórica es, por tanto, el silencio histórico. A menudo, los silencios en la historia, paradójicamente hablan por sí mismos. Sin embargo, estos vacíos son susceptibles de ser ocupados por hechos interesados y ello puede llevar al error y la confusión.

Por ello, si la historia puede depender de quién la cuente por el cariz que adopte un mismo hecho real y contrastado contado por personas diferentes, la memoria histórica no sólo depende de quién la cuente, sino ya de la propia veracidad de los hechos. Ello ha convertido en la actualidad a la memoria histórica en un concepto de amplia trayectoria en nuestra política reciente. Y como era de esperar, la llegada a un consenso general ha sido prácticamente imposible. Legislar sobre un aspecto tan delicado implica llegar a ideas y puntos de acuerdo. De lo contrario se corre el riesgo de legislar sobre este término desde una sola ideología y por tanto plantearlo desde una única óptica, lo cual hace peligrar su permanencia en futuros gobiernos.

Pero si la memoria histórica es susceptible de ser abordada desde intereses personales, la historia en la educación no ha recibido un trato precisamente neutral en nuestro sistema educativo a lo largo del tiempo. La historia ha contribuido a la generación de una identidad nacional determinada que responde a intereses ya no sólo personales, sino políticos. En otras palabras, los diferentes gobiernos y jefes de estado que han obtenido el poder en España, han deseado configurar una identidad nacional determinada en los españoles. Ello hace de la historia un instrumento a disposición de los poderes políticos de cada época, que imparten esta disciplina conforme a sus intereses. Como se ha podido ver, hemos tenido varios ejemplos de las formas de enseñar la historia: una disciplina nacional y política, resaltando los hitos y aportaciones que España ha dado al mundo, y otra supranacional y con una vocación más global, centrándose en los logros de la Humanidad, obviando a España, por ejemplo.

No obstante tampoco la historia está exenta de polémica. Son muchas las corrientes que cuestionan ampliamente la rigurosidad de esta disciplina, ante la dificultad de probar los hechos y poder afirmarlos con rotundidad y exactitud. Por ello, se abre la puerta a que esta disciplina no sea tan infranqueable como pensamos, aunque evidentemente, si lo es más que el propio concepto de memoria histórica.

A ello debemos sumar la dificultad de encontrar el método de impartir la historia desde la neutralidad. En la actualidad, los libros de texto o las propias fuentes históricas pueden tener una intencionalidad intrínseca que condicione la percepción que se tiene del propio saber histórico. Por ello, la preparación de profesionales cualificados implica saber identificar este tipo de intereses y saber ponerlos en conocimiento del alumnado para que éste sea crítico con lo que aprende y consume (por ejemplo, el cine o el arte).

La propuesta de cambio a raíz del desastre del 98 trajo nuevas ideas que si bien esperanzadoras, carecieron de cualquier tipo de traslación a la realidad. Todo ello, desde un plano más literario que formal, llevó consigo un nuevo sentir de regeneración de España, pero un sentir que se quedó en una corriente de intelectuales que no supieron materializar sus ideas y hacerlas palpables entre la sociedad de a pie. Para ello, tendríamos que esperar hasta la generación de 1914 que más formada y con mayor presencia en las instituciones y en el panorama político, consiguió dar un paso más allá y llegar a tocar la realidad.

Por tanto, si bien existía un conjunto de ideas en una clara línea regeneracionista para la España del momento, hubo que esperar más de quince años hasta que llegase otra vertiente intelectual con disposición para llevarlo a cabo, formando parte de la vida política del país y lidiando con los nacionalismos que se abrían paso en las elecciones españolas.

No obstante, previamente el Conde de Romanones a principios del siglo XX, propuso una reforma del sistema educativo con una gran repercusión que situó la educación española a niveles de otros países como Francia, Portugal o Italia, entre otros. Lejos ya de la propia programación y distribución de las disciplinas en los diferentes cursos académicos, fue más allá y legisló algunas ventajas hacia el profesorado, si bien la realidad distó de tan ambicioso proyecto.

Sin embargo la realidad española era muy diferente. El principal motivo de ello era el gran poder local que se imponía ante las medidas estatales que emanaban del Gobierno de la nación. Por ello, las medidas educativas impulsadas por Conde de Romanones no sólo tardaron en llegar sino que incluso a nivel municipal ni llegó a llevarse a cabo. Las grandes ciudades fueron, por tanto, las principales acreedoras de dichas medidas educativas.

En el ámbito político cabe destacar la presencia de los nacionalismos, sobre todo el catalán. Éste caso es más relevante dado que obtuvo representación parlamentaria a partir de 1906, motivo por el cual podía alzar la voz y tener presencia en las instituciones españolas. Consecuencia de ello fue la creación de la Mancomunitat catalana en 1914, que dio lugar a un estatus especial de dicho territorio, ganando más autonomía y con una clara intención de modificar la educación. Nuevamente el sistema educativo se convierte en instrumento al servicio político con unos intereses particulares con una clara intencionalidad de dirigir al alumnado hacia una identidad nacional propia y diferencial del resto de España.

Sin embargo, en el espacio temporal escogido se puede apreciar claramente un contraste con la figura de Miguel Primo de Rivera, quien en sus siete años de dictadura, se presentó como la solución a los males de España y con fecha de caducidad, y acabaría mirándose en el espejo de la dictadura italiana para querer enquistarse en el poder. Su visión de la identidad

nacional española estaba vertebrada por tres pilares fundamentales: religión, jerarquía social y orden.

Pudiera parecer que, en las dos fases principales, se atisban dos modos de recoger la identidad nacional, que en mayor o menor medida, podrían haber servido de base para etapas futuras de la historia de España. Tras el final de la dictadura de Primo de Rivera, la llegada de la Segunda República se alejó del planteamiento de su predecesor para defender una óptica supranacional y humanista en la enseñanza de la historia y por ende, de la creación de una identidad nacional determinada. Con la Guerra Civil (1936-1939) y la dictadura de Francisco Franco (1939-1975), resurgiría el nacionalcatolicismo de Primo de Rivera. Finalmente, con la democracia (1975-actualidad) la identidad nacional española pasa por un profundo debate debido a la heterogeneidad de los sentimientos que provoca, y la presencia de un pasado todavía difícil para abordar.

En el periodo seleccionado, la identidad nacional es promovida por elementos tales como la bandera, el canto, la lengua o la propia historia. Estos elementos que en el espacio temporal pudieran parecer lejanos, son más bien estables en el tiempo. Durante toda la historia, estos factores han sido fundamentales para la promoción de la identidad nacional española, hasta nuestros días. Realzar lo propio para generar un sentimiento (bien de orgullo o respeto, por ejemplo), no es sino una aspiración que políticos e intelectuales han querido generar en la sociedad a lo largo del tiempo y con diferentes perspectivas.

España se configura como un país con diversos elementos tales como los nacionalismos o la religión, que han alimentado la heterogeneidad identitaria que hasta hoy día cubre la actualidad informativa del panorama nacional. Un país con un pasado reciente y delicado que para muchos supone una herida difícil de cerrar todavía. La necesidad de unos para cerrarla y la negativa de quienes prefieren no abrirla, aumenta un debate complejo y enraizado en una sociedad que convive con un mismo pasado pero con diferentes formas de sentir el presente y de percibir el futuro.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anadón, J. (2001). Los lenguajes de la Historia. EN I. González (dir.), *La Geografía y la Historia elementos del Medio* (pp. 147-174). Madrid: Ministerio de Educación.
- Arias, L. (2009). La identidad nacional en tiempos de globalización. *Revista Electrónica @ Educare*, 8, 7-16.
- Boyd, C. (2000). *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares - Corredor.
- De la Calle, D. (2013). Rafael Altamira y su idea de España. EN *La huella de Rafael Altamira. Congreso Internacional de Octubre 2011* (Comp.) (pp. 10-25). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Calvo, J. (2015). El cirujano de hierro. *Historia y vida: La primera crisis de la España bipartidista*, 560, pp. 36-45.
- Carretero, M. (1997). Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. EN M. Carretero, *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia* (pp. 15-32).
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz, F. y Moratalla, S. (2008). La segunda enseñanza hasta la dictadura de Primo de Rivera. *Ensayos*, 28, 255-282.
- Erice, F. (2008). Memoria histórica y deber de memoria: las dimensiones mundanas de un debate académico. *Entelequia. Revista interdisciplinar*, 7, 77-96.
- Fusi, J. P. (2000a). *España. La evolución de la identidad nacional*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy. [en línea]. Disponible en: http://www.fundacionfaes.org/file_upload/publication/pdf/20130426110711espana-la-evolucion-de-la-identidad-nacional.pdf [2015, 9 de febrero].
- Fusi, J. P. (2000b). Los nacionalismos y el Estado español: el siglo XX. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 22, 21-52.
- González, C. (2000). La Dictadura de Primo de Rivera: una propuesta de análisis. *Anales de Historia Contemporánea*, 16, 337-408.
- Macdonis, J. y Plummer, K. (2011). *Sociología*. Madrid: Pearson Educación.
- Murado, M. (2014). *La invención del pasado: verdad y ficción en la historia de España*. Barcelona: Debate.

- Pagès, J. y Santisteban, A. (2009). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. EN: Fonseca, S. G. (Ed.), *Ensino fundamental. Conteúdos, metodologias e práticas* (pp. 197-240). Campinas: Alínea.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos CEDES*, 30, 281-309.
- Pérez, S. (2005). Memoria, historia y poder. La construcción de la identidad española. [en línea]. Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert. Disponible en: https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1692/fi_1317881561-IDENTIDAD%20NACIONAL%20ESPANOLA.pdf?sequence=1 [2014, 12 de diciembre].
- Perfecto, M. A. (1994). Política social y regeneracionismo en la Dictadura de Primo de Rivera. *Studia Zamorensia*, 1, 223-242.
- Del Pozo, M. M. (2000). *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Del Pozo, M. M. (2008). Educación para la ciudadanía democrática en la segunda república: un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 27, 105-135.
- Prats, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. *Revista Tejuelo. Didáctica de la Lengua y Literatura. Educación*, 9, 8-18.
- Quiroga, A. (2008). Educación para la ciudadanía autoritaria. La nacionalización de los jóvenes en la Dictadura de Primo de Rivera. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 27, 87-104.
- Rosa, A., Bellelli, G. y Bakhurst D. (2000). *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Talavera, P. (1999). El valor de la identidad nacional. *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho* [en línea], N°2. Disponible en: <http://www.uv.es/CEFD/2/Talavera.html> [2014, 13 de diciembre].
- Trepas, C. (2008). ¿Integración o disolución? La historia en la Educación Primaria. *Aula de Historia Social*, 22, 65-72.
- Vallès, J. M. (2010). *Ciencia política. Una introducción*. Barcelona: Ariel.
- Vicente, A. L. y Moreno, M. T. (2009). Identidad nacional: planteamiento y evolución de un modelo estructural. *Revista Obets*, 3, 19-30.

Zubiaur, F. J. (2005). El cine como fuente de la Historia. *Memoria y Civilización (MyC)*, 8, 205-219.

8. OTROS ÍNDICES

8.1. Índice de gráficos

Gráfico 1. Proceso de conformación de la identidad nacional	17
---	----

8.2. Índice de cuadros

Cuadro 1. El currículum español de enseñanza primaria. Comparación con otros países (1901)	32
Cuadro 2. Resumen de la Segunda Enseñanza de finales del XIX hasta la 2ª República	38

8.3. Índice de fotografías

Fotografía 1. Izado de la bandera española en el Hospicio de Madrid en 1894 con los prohombres del régimen liberal	42
Fotografía 2. Alfonso XIII con el general Primo de Rivera en 1923, a comienzos de la dictadura de este último	47